

'WISSENDE TEILHABE' ALS GRUNDKATEGORIE EINER
PÄDAGOGISCHEN INTERESSE - THEORIE
DARGESTELLT AN DEN WERKEN VON FRIEDRICH HEGEL,
FRIEDRICH SCHILLER, WILHELM V. HUMBOLDT,
FRIEDRICH SCHLEGEL, SÖREN KIERKEGAARD

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES DER
PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER
LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT ZU MÜNCHEN

VORGELEGT VON
URSULA FLEMMER
AUS UNTERSCHLEIBHEIM

MÜNCHEN 1987

Referent : Prof. Dr. Hans Schiefele

Korreferent: Prof. Dr. J. Gerstenmaier

Tag der mündlichen Prüfung: 16. 2. 1987

VORBEMERKUNG

Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
Triffst du nur das Zauberwort.

Joseph von Eichendorff

Müheelos scheint der Dichter diese Aussage zu treffen, weniger leicht fällt es der Pädagogik diese 'Weisheit' ihren Edukanden zu vermitteln. Was so selbstverständlich klingt, bedarf eines weiten erziehungsgeleiteten Weges, um glaubhaft zu werden und sich als überdauernde Fähigkeit zu konstituieren.

Den vielschichten Möglichkeiten, die sich dem Menschen darbieten, in wissender Teilhabe in Beziehung zur objektiven Welt zu treten, soll anhand exemplarischer Vertreter der beginnenden Neuzeit nachgegangen werden.

GLIEDERUNG

Seite

EINLEITUNG	1
Die Relevanz des 'neuformulierten' Interesse-Begriffs für pädagogische Denkansätze	4
Kant und die 'Antinomie der reinen Vernunft'	9
Das moralische Gesetz als Regulativ des Interesse	11
1. GEROG WILHELM FRIEDRICH HEGEL. ERWEITERUNG UND ÜBERWINDUNG KANTS	15
1.1 Interesse als pädagogische Grundkategorie seit der 2. Hälfte des 18. Jhs.	15
1.1.1 Hegels Versuch, den Begriff 'Interesse' auf das Subjekt hin zu orientieren	17
1.2 Hegels Definition von Interesse	18
1.3 Grundkategorien des 'praktischen' und 'theoretischen' Interesse	19
1.3.1 'Intelligenz' und Kunst als 'theoretische' Interessen	21
1.4 Das 'Interesse des Denkens' als Versuch einer Synthese zwischen 'praktischem' und 'theoretischem' Interesse	26
1.5 Interessegeleitetes individuelles Bewußtsein	29
1.5.1 Der Dualismus des modernen Denkens	30
1.5.2 Der neuzeitliche Interessenskonflikt aus der Sicht des Religiösen	32
1.6 Die mögliche Synthese des Interessens-Konflikts in der 'Interesselosigkeit' der Philosophie	35
1.7 Die Brauchbarkeit des Hegelschen Interesse-Verständ- nisses für eine pädagogische Theorie	38
2. FRIEDRICH SCHILLER UND SEINE BRIEFE 'ÜBER DIE ÄSTHE- TISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN'	41
2.1 Der philosophische und soziale Rahmen, in den Schil- lers 'Ästhetische Briefe' gestellt waren	41
2.2 Der Bildungsanspruch der 'Ästhetischen Briefe'	45

	Seite
2.2.1 Die Funktion der Phantasie	45
2.3 Der Mensch in Interaktion mit der Welt	47
2.4 Der 'Stofftrieb' und der 'Formtrieb' als Initiatoren interessierten Handelns	50
2.4.1 Das Wechselverhältnis beider Triebe	51
2.4.2 Die Subjekt-Objekt-Beziehung im 'Spieltrieb'	53
2.5 Der schöne Gegenstand in Interaktion mit dem Subjekt	55
2.5.1 Die ausgleichende Funktion der Schönheit	56
2.6 Schillers Rechtfertigung einer ästhetischen Erziehung	59
2.6.1 Der ästhetische Zustand als Äquivalenz von Subjekt und Objekt	62
2.6.2 Spuren "einer uninteressierten Schätzung" des Schönen seit der Genese des Menschen	65
2.7 Der Beitrag der 'Briefe' für selbstbestimmten Person-Gegenstand-Bezug	69
3. WILHELM v. HUMBOLDTS 'THEORIE DER BILDUNG DES MENSCHEN' ALS PRODUKT DER GLEICHMÄSSIGEN AUSBILDUNG ALLER SEINER KRÄFTE	73
3.1 Standortbestimmung Wilhelm v. Humboldts	73
3.2 Der Mensch im Verhältnis zu seinem Selbst	74
3.3 Das 'Streben' als Verknüpfung des Ichs mit der Welt	75
3.3.1 Der Wertaspekt im Subjekt-Objekt-Bezug	78
3.3.2 Der zeitüberdauernde Wert wissender Teilhabe	80
3.4 Der Interessensgegenstand, beurteilt nach den "Gesetzen des Guten, Wahren und Schönen"	82
3.5 Der elitäre Aspekt wissender Teilhabe	84
3.6 Interessiertes Handeln als Grundlage allgemeinverbindender Kultur	86
3.7 Wissende Teilhabe als mögliches harmonisches Zusammenspiel aller menschlichen Kräfte	88
4. FRIEDRICH SCHLEGEL ALS VERTRETER EINES NEUEN INTERESSE-VERSTÄNDNISSES	92
4.1 Friedrich Schlegels eigener Weg zu interessegeleitetem Handeln	93

4.2	Friedrich Schlegels Theorie des Menschen	96
4.2.1	Die Stellung des Menschen in Welt und Kosmos	96
4.2.2	Die reflektierte Freiheit des Menschen	97
4.3	Das "Streben nach unendlicher Fülle" als spezifische Form wissender Teilhabe	99
4.4	Das Prinzip der 'Praxis' als doppelter Initiator wissender Teilhabe	101
4.5	Friedrich Schlegels metatheoretische Überlegungen über wissende Teilhabe	107
4.6	Das 'Schöne' als affektive Komponente wissender Teilhabe	111
4.6.1	Das 'Interessante' und das 'Schöne' als Kontrahenten	111
4.7	Die Dialektik zwischen 'Interesse' als wissender Teilhabe und dem Interessanten'	114
4.8	Der Wertaspekt des Objektiven	119
4.9	Friedrich Schlegel als Wegbereiter einer neuen ästhetischen Bildung in Form wissender Teilhabe	123
5.	SÖREN KIERKEGAARD UND DER BEITRAG DER EXISTENZPHILOSOPHIE ZUM 'INTERESSE-BEGRIFF'	130
5.1	Die Polarität zwischen 'Interesse' und dem 'Interessanten'	130
5.1.1	Die beiden Arten von Interesse	133
5.1.2	Der unendliche Anspruch der Interessiertheit	135
5.2	Die menschliche Existenz als das 'höchste Interesse' im Diesseits	137
5.3	Die Kategorie des 'ästhetischen Interesse'	140
5.3.1	Das 'Interessante'	143
5.3.2	Das 'Interessante' exemplarisch dargestellt in Gestalt des 'Verführers'	145
5.3.3	Die Diabolik des 'Interessanten'	146
5.3.4	Das 'Interesse', künstlich zu genießen	147
5.3.5	Die Indoktrinationstendenz des ästhetisch Genießenden als Gegenpol wissender Teilhabe	148
5.4	Die Dialektik zwischen ästhetischem und ethischen Interesse	152

EINLEITUNG

Seite

6.	WISSENDE TEILHABE ALS PÄDAGOGISCHE VERPFLICHTUNG	157
6.1	'Interesse' als Erziehung zur Selbstbestimmung	158
6.2	Selbstverständnis als Folge wissender Teilhabe	161
6.3	Würde und Freiheit der interessierten Person	163

LITERATURVERZEICHNIS	167
----------------------	-----

(7) Ein Zusammenhangsbeispiel aus der Literatur: vgl. J. Böhme, "Die Kunst der Kunst", in: "Kunst und Gesellschaft", hrsg. v. J. Böhme, Frankfurt a.M. 1991, S. 15-16; ferner vgl. die Artikel "Kunst und Gesellschaft", in: "Kunst und Gesellschaft", hrsg. v. J. Böhme, Frankfurt a.M. 1991, S. 15-16; ferner vgl. die Artikel "Kunst und Gesellschaft", in: "Kunst und Gesellschaft", hrsg. v. J. Böhme, Frankfurt a.M. 1991, S. 15-16.

EINLEITUNG

Um die verschiedenen Bedeutungen zu verstehen, unter denen der Begriff 'Interesse' in der nachaufklärerischen Philosophie verwendet wird, muß beachtet werden, daß Interesse ein relativ neuer Begriff war, der als philosophischer Terminus erstmals "in den Staats- und Morallehren des 17. und 18. Jhs. gebraucht wurde". (Gerhardt, 1976, S. 486) Als philosophischer Begriff hatte er sich erst in der frühen Neuzeit eingebürgert und ist "von einem allgemeinen Wertbegriff¹ zu einem moralischen Abstraktum" gewandelt worden. (Fuchs, 1976, S. 34)

Soziologische oder politologisch ausgerichtete Untersuchungen zum Bedeutungswandel des Interesse-Begriffs, wie etwa die von H.J. Fuchs zur 'Bedeutungsgeschichte des Interessebegriffs', berücksichtigen fast ausschließlich die negativen Korrelate von 'Interesse' und deren Beziehungen zum "materiell-ökonomischen Bereich", wo er in Verbindung mit Besitzansprüchen Verwendung findet bis hin zu seiner Sonderentwicklung im Spanischen, wo er diskriminierend für materiell erfolgreiche Minderheiten, wie Juden und Mauren, gebraucht wurde. "'Interés' in diesem Sinne heißt also 'Eigennutz', 'Eigennützigkeit', 'Selbstsucht', 'Egoismus'." (Fuchs, 1976, S. 35)

Dieser Negativbegriff wird maßgebend für "alle bedeutungsgeschichtlichen Entwicklungen von Interesse". (Fuchs, 1976, S. 33)

Wenn man die linguistische Entstehung der deutschen Sprache auf zwei Grundlagen zurückführen kann, einmal das Germanische und zum anderen das Lateinische, so ist von daher nicht ganz verständlich, warum ein so wichtiges Wort der lateinischen Sprache wie 'interesse' nur wegen seiner Verwendung im Römischen Recht - wo es den rein materiellen Nutzen benennt -, nicht auch in seiner ursprünglichen Bedeutung Eingang in unsere Sprache gefunden hat, in der es von den klassischen latei-

1) Zur Bedeutungsgeschichte des I.-Begriffs vgl.: Neuendorff H.: Der Begriff des Interesses, Frankfurt a.M. 1973, S. 10-16; Fuchs H.J.: zur älteren Bedeutungsgeschichte des Interessebegriffs, in: Interesse und Gesellschaft, München 1977, S. 33-35; Schmid F.: Pädagogische Theorien des Interesses, München 1980, S. 14-27

nischen Schriftsteller benutzt wurde, wo es die emotionale Beteiligung des Menschen an einer Sache, die große Wichtigkeit einer Handlung zum Ausdruck brachte. So schreibt etwa Tacitus: "... es war euch von großer Wichtigkeit, daß eure Kinder hier in vorzüglicher Weise lernen. (Vehementer intererat vestra libros vestros hic potissimum discere)", oder Cicero mahnt seine Zeitgenossen, daß es für "alle von Wichtigkeit ist, moralisch richtig zu handeln (interest omnium recte facere)". Sein Bedürfnis an zwischenmenschlichen Kontakten drückt Livius aus, wenn er sagt: "Es ist für mich von großer Bedeutung, daß wir zusammen sind (magni interest mea una nos esse)". (Georges, 1959, Sp. 391/92)

Diese Beispiele könnten noch beliebig vermehrt werden und widerlegen Volker Gerhards Behauptung, dem Interesse-Begriff sei trotz seiner verschiedenen Bedeutungen "eine gleichbleibende Funktion, eine Klammer- oder Brückenfunktion" implizit über "alle historischen und systematischen Veränderungen hinweg als "ein Drittes", das zwischen Getrenntem eine Verbindung herstelle. (Gerhardt, 1976, S. 36) Diese verselbständigte Funktion würde 'Interesse' zu etwas Statischem machen, ihm seine Dynamik nehmen, die es gerade für die Pädagogik so wichtig werden läßt. Diese dynamische, die Interaktion fördernde Bedeutungskomponente drücken die lateinischen Beispiele aus und unterstreichen damit seine ursprüngliche Bedeutung als ein Gerichtetsein auf eine Person oder Sache, denn: "Menschsein ist vor allen unterscheidbaren Vollzügen und Verhaltensweisen 'interesse', Dazwischen-, Dabei-, Darinnen-sein. ... Interesse ist ursprünglich Einheit von Subjekt und Objekt ... ist nicht ein statisch zu verstehender Zu-stand oder Be-stand, sondern ein dynamisch zu verstehendes Sich-in-etwas-hinein-Bewegen, ein Etwas-Bewegen und zugleich Davon-bewegt-Werden." (Schleißheimer Bd. 2, 1977, S. 108) Interpersonales Engagement, emotionale Hinwendung sind Teile des Menschen, seiner Bildung und seiner Persönlichkeit. Interesse in dieser Form hat größere Komplexität als in der Definition von Volker Gerhardt. Solange 'interesse' verbal gebraucht wurde, wie in klassischer Zeit, bedeutet es an erster Stelle Anteilnahme, Engagement für eine Sache, daneben wird es auch im Sinne von: "erlittener Schaden" gebraucht. Erst im Mittellateinischen erfolgt durch die Substantivierung von

'interest' eine Bedeutungsverengung auf den nur juristischen Bereich.

"Der lateinische Infinitiv interesse 'von Wichtigkeit sein' wird mlat. seit dem 13. Jh. substantiviert gebraucht, zunächst als juristisches Fachwort 'aus Ersatzpflicht entstandener Schaden'." (Kluge/Götze, 1943, S. 264)² Bis zum 17. Jh. wird 'Interesse' nur noch in dieser Bedeutung üblich sein, denn Geld und die damit verbundenen Aktivitäten werden für die Staaten Europas immer mehr zum "Lebensnerv, und die Geldgierigen müssen als dessen Grundlage betrachtet werden". (Ballauf, 1969, S. 523) Selbst die zeitgenössische Dichtung nimmt sich dieses Problems an. Poggio Bracciolini³ verfaßt zwischen 1428 und 1429 "seinen Dialog De avaritia (von der Habsucht), in welchen Antonio Loschi⁴, während er die mönchische Heuchelei brandmarkt, die Natürlichkeit der Geldgier, ja ihre Nützlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft erläutert. Wenn alle Menschen, ohne Unterschied des Geschlechts, des Alters, der Stellung und Rassen, das Geld begehren, so wird niemand in Abrede stellen dürfen, daß die Geldgier natürlich ist." (Ballauf, 1969, S. 522)

Angesichts dieser verstärkt materialistisch ausgerichteten Lebensauffassung findet 'Interesse' in seiner juristisch-ökonomischen Teilbedeutung Eingang in alle europäischen Sprachen und wird somit zum "terminus technicus des neuzeitlichen Denkens". (Gerhardt, 1977, S. 37)

Nur in Frankreich entwickelt 'Interesse' bereits um 1500 die Bedeutung, die es dann auch in Philosophie und Ästhetik gebräuchlich werden läßt. Es scheint fraglich, ob hierzu erst das bisher "in allen Wortverwendungsweisen noch implizierte Bedeutungsmerkmal 'Nutzen' ... eliminiert" werden mußte, und eine "neu hinzugetretene Wortinhaltskomponente 'psychische Anteilnahme'" hinzutreten mußte, um dem Begriff einen neuen Wertinhalt zu geben, (Gerhardt, 1976, Sp. 483) oder

2) Vgl. auch Langenscheidts Großes Wörterbuch Latein-Deutsch, Berlin, München, Wien, Zürich 1983, S. 639 "substantiviert interesse (juristischer terminus technicus) erlittener Schaden, Ausgangspunkt für das dt. Fremdwort 'Interesse'".

3) Italienischer Humanist (1380-1459)

4) Humanist und Dichter, gest. 1447/50

ob sich hier nicht die klassisch-lateinische Bedeutung von 'interest' zumindest innerhalb der Bildungsschicht erhalten hat, galten doch die lateinischen Schriftsteller im Latein sprechenden Europa als Grundlagen der Bildung, so daß Frankreich als führende Kulturnation, neben 'Interesse' als Nutzen, das Wort immer auch als emotionales Beteiligtsein von Subjekt und Objekt durch die klassisch-lateinische Lektüre kannte und weitertrug, so daß es von hierher Eingang in Philosophie und Geisteswissenschaft fand. Durch philologische Verbindung zum klassischen Latein muß sich die Bedeutungskomponente von 'interest', die dem Denken eines Cicero oder Livius gebräuchlich war, in die beginnende Neuzeit hinübergerettet haben. So konnte nicht nur "Interesse als Nutzen", das "vom Interessiertsein des Trägers absieht", seine Monopolstellung weiter ausbauen, sondern "Interesse als Anteilnahme" rückte den Interessensträger allmählich wieder in den Mittelpunkt. "Unter Interesse als Anteilnahme ist sowohl aufmerksame Rezeption als die Beschäftigung mit etwas" gemeint. (Hirsch-Weber, 1969, S. 95) Bis zur Mitte des 18. Jhs. setzt sich diese Bedeutung allgemein durch und wird für "jede psychische Bezo-genheit als spezifisches Gerichtetsein des Individuums" auf einen ästhetischen Gegenstand verwendet, es handle sich dabei um ein literarisches, musikalisches oder gestalterisches Kunstwerk. Interesse steht hier nun "als verbindende Beziehung zwischen Werk und Publikum einerseits und als psychische Dynamik andererseits".⁵ (Gerhardt, 1976, S. 484)

Die Relevanz des 'neuformulierten' Interesse-Begriffs des ausgehenden 18. Jhs. für pädagogische Denkansätze

Einen neuen, auch für die Pädagogik und Psychologie wichtigen Aspekt der Entwicklung des Terminus 'Interesse' bringt Albert O. Hirschman

-
- 5) Noch hat das Kunstwerk keinen Selbstzweck, die Idee der l'art pour l'art ist noch nicht geboren. Der Betrachter schafft erst durch sein Interesse das Kunstwerk, kraft seiner seelischen Ergriffenheit. So heißt es etwa bei Marmontel (frz. Schriftsteller 1723-1799): 'La beauté poétique n'est autre chose que l'intérêt.' Zit. n. Gerhardt, Hist. Wörterbuch 1976, Sp. 484

in seiner Arbeit 'Leidenschaften und Interessen', in die Diskussion. Für Hirschman beginnt der Aufstieg und die Bedeutungserweiterung dieses Begriffs im späten 16. Jahrhundert, dort erfährt seine ausschließlich negative Befrachtung im Zins- und Rechtswesen eine positivere Erweiterung, womit eine Anknüpfung an Bedeutungskomponenten, die bereits im klassischen Latein vorhanden waren, wohl unterschwellig mit einfließen. In dem neuen Sinn "von Anteilnahme, Streben, Vorteil ... war seine Bedeutung keineswegs beschränkt auf die materiellen Aspekte des Wohlergehens; er umfaßte vielmehr die Gesamtheit des menschlichen Strebens, enthielt jedoch auch ein Element der Reflexion und Kalkulation hinsichtlich der Art, wie diesem Streben nachzukommen war." (Vgl. Hirschman, 1984², S. 41) Aus dem undurchschaubaren, eher anonymen Bereich ökonomischer Zusammenhänge und Zwänge heraus, wurde dem Interesse-Begriff eine durchaus positive Bedeutung gegeben, indem man ihn zum Regulativ unreflektierter und allgemein verwerflicher Leidenschaften erhob. Interesse sollte im Sinne von Eigeninteresse den Menschen positiv motivieren. Von dieser zentralen Gerichtetheit aus glaubte man menschliches Handeln sowohl im privaten wie im gesellschaftlichen Kontext besser erklären zu können. "Die Begeisterung für den Begriff Interesse als Schlüssel zum Verständnis menschlichen Handelns übertrug sich vom 17. auf das 18. Jahrhundert", und Helvetius (1715-1771), der französische Moralphilosoph und Zeitgenosse Rousseaus spricht als erster den normativen Charakter dieses neuen Terminus an, wenn er in seinem Hauptwerk 'De l'esprit' bemerkt: 'Wie die physische Welt von den Bewegungsgesetzen regiert wird, so wird das moralische Universum von den Gesetzen des Interesses regiert.' (zit. n. Hirschman, 1984², S. 51/52) Neben der normativen Bedeutung wurde dem Terminus Interesse gleichzeitig ein Freiraum eröffnet, den man nicht zu kontrollieren oder hinterfragen zu müssen glaubte. Der Mensch der Aufklärung zügelte nicht nur seine Leidenschaften, sondern richtete bewußt seine Aufmerksamkeit auf die eigene Person und die Optimierung seiner Lebensbedingungen. Die sich hierbei auftuenden Möglichkeiten schienen nahezu grenzenlos zu sein. Daß sich jedoch ein Terminus, der zugleich normativer Beschränkung und expansiver Beliebigkeit unterlag, à la longue als Bumerang erwei-

sen mußte, ist dabei nicht bedacht worden, vielmehr war man bestrebt, die Dichotomie, die "die Leidenschaften einerseits und die Vernunft andererseits" darstellten, durch eine dritte Kategorie zu beheben. "Das Interesse schien an den besseren Eigenschaften beider Kategorien Anteil zu haben: Die Leidenschaft würde, so meinte man, als Eigenliebe durch die Vernunft zugleich erhöht und beschränkt, als Vernunft erhielte es durch eben diese Leidenschaft Richtung und Kraft. Die daraus entstehende Zwitterform menschlichen Handelns wäre, so glaubte man, frei von der Destruktivität der Leidenschaft wie von der Wirkungslosigkeit der Vernunft. Kein Wunder, daß die Lehre von den Interessen damals als wahre Heilsbotschaft aufgefaßt wurde!" (Hirschman, 1984², S. 52)

Bei dieser Argumentation fällt auf, daß sie von Philosophen angeregt wurde, die sich mehr mit den sozio-ökonomischen Verhältnissen ihrer Zeit auseinandersetzten und nur bedingt mit den sozio-kulturellen. Von ihnen wurden die psychischen Auswirkungen von Strebungen, die zu Leidenschaften ausarten, in ihrer zerstörerischen Möglichkeit nicht diskutiert. Es schien, daß die Beschäftigung mit materiellen Interessen den Menschen so gefangen nehmen würde, daß damit sein Streben nach Macht befriedigt würde, aber nur so weit, daß dieses Machtstreben zu keiner politischen Gefahr würde.

Daß es jedoch, vor allem in Deutschland, verschiedene philosophische Richtungen gab, die die Notwendigkeit von geistigen Interessen in mehr oder weniger stringenter Weise formulierten, soll in dieser Arbeit gezeigt werden. Gerade im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert finden sich Ansätze einer zweckfreien, ideellen Interessen-Bestimmung, die auch in eine moderne pädagogische Interesse-Theorie einfließen sollten. Dabei handelt es sich um ein Interesse-Verständnis, das im Sinne von Philip Lersch als "Erkenntnisstreben, Wissensdrang, Streben nach wissender Teilhabe" (Lersch, 1962⁸, S. 193) und von S.L. Rubinstein als Teilhabe des Subjekts am Objektiven bzw. als ein Gerichtetsein in Form "der Konzentration der Gedanken und Absichten der Persönlichkeit auf einen Gegenstand" verstanden sein will. (Vgl. Rubinstein, 1962, S. 774) Damit soll eine Brücke geschlagen werden zu einer allgemeinen Interessen-Theorie, die von H. Schiefele,

M. Prenzel, A. Krapp, A. Heiland und H. Kasten konzipiert wurde. Im Zentrum dieses theoretischen Konzepts steht die Festlegung "von Interesse als Person-Gegenstands-Beziehung" und seine "handlungstheoretische Orientierung", (vgl. Schiefele et al., 1983, S. 12 f.) wobei die interessenorientierte Handlung dadurch gekennzeichnet ist, daß sie kognitive, emotionale und wertspezifische Aspekte einschließt. Dabei entstehen generalisierbare überdauernde Interessenshandlungen einer spezifischen Ausprägung, für die charakteristisch ist, daß: "Die Besonderheit des Bezuges zwischen Interesse-Gegenstand und interessierter Person ... in der Person und im Gegenstand" zugleich verankert ist. (Vgl. Schiefele et al., 1983, S. 15)

Deshalb versucht diese Arbeit auch der Frage nachzugehen, welche Objektbereiche einerseits und welche Personenmerkmale andererseits für die Zeit nach der Aufklärung, für idealistisches, humanistisches, romantisches und existenzphilosophisches Denken relevant waren und dem Interesse-Begriff die Richtlinien gaben, die ihm, weg von materieller Zweckgerichtetheit, allmählich das weite Spektrum pädagogischer, wissender Teilhabe eröffneten.

Da dem Interesse-Begriff nicht mehr nur Zweck- und Nützlichkeitsdenken innewohnte, sondern "Anteilnahme, Aufmerksamkeit, Mitgefühl" als gleichwertig neben Bedeutungen standen, die den persönlichen Vorteil ausdrückten, erfährt dieser im Frankreich der 2. Hälfte des 18. Jhs. eine emotionale Übersteigerung, die ihn "durch den Kontext ... gelegentlich die Bedeutung von 'passion'" annehmen läßt. (Mehnert, 1956, S. 114)⁶ Zur gleichen Zeit wird Interesse durch Rousseau für die Pädagogik wichtig. Emile kann als erster Zögling betrachtet werden, dem es gestattet ist, sich nach eigenem Gutdünken zu entfalten, dem von seinem Erzieher so hohe Anteilnahme entgegengebracht wird, daß sich dessen Einflußnahme auf seinen Edukanden auf ein Minimum beschränkt. Indem er durch "Selbsttätigkeit" ein hohes Maß an

6) Julie de Lespinasse (1732-1776), eine franz. Salondame der Aufklärung, schreibt in einem Brief an ihren Verehrer: Je retrouve souvent mon âme toute vive d'affections et d'intérêts qui me déchirent. (Friedr. Mehnert, Schlüsselwörter des psychologischen Wortschatzes der zweiten Hälfte des 18. Jhs., untersucht an den Briefen zweier Salondamen, Berlin 1956, S. 114)

"Selbstentfaltung" erreicht, praktiziert Emile Grundformen wissender Teilhabe, denn nur im Sich-Einlassen mit den Gegenständen seiner Umwelt erfährt er Grundlegendes über sie, lernt er ihren Wert oder Unwert zu unterscheiden. (Vgl. Pöggeler, 1977, S. 133) Interesse als wissende Teilhabe gilt seitdem als Grundlage der Erziehung und als "eine dauerhafte Disposition", "die für die ihm entsprechenden Gegenstände erhöhte Aufmerksamkeit und rege Anteilnahme weckt". (Neuendorff, 1973, S. 20)

Der interessierte Mensch tritt zu den Gegenständen seiner Umwelt in Kontakt, hebt seine Gleichgültigkeit und sein Zweckdenken ihnen gegenüber auf, lernt sie kennen, geht mit ihnen um und läßt sich von ihnen beeinflussen. Im Zeichen der Aufklärung wird dem Menschen erstmals eine neue Art der Lernfähigkeit zugestanden, die sich durch "die 'Freiheit der Entscheidung für eigenverantwortliche Zielsetzungen'" ausdrückt und die "'wertvollste Fähigkeit' lernend sich alles aneignen zu können" beinhaltet. (Schmid, 1980, S. 22) Seine Interessen führen den Menschen zur Selbstvervollkommenung, machen ihn frei von egoistischer Selbstsucht. Die reflektierende Vernunft erhebt ihn zur Freiheit des Geistes und lernt ihn seine Triebe zu überwinden. Bedingung ist für Rousseau, daß sich dieser Prozeß innerhalb der gesellschaftlichen Gegebenheiten des Staates vollzieht, der eo ipso als vernünftig definiert wird.

Rousseau hat mit seiner theoretischen Philosophie das kantische System bereits vorweggenommen, es aber nicht mit gleicher Stringenz formuliert. Seine Stellung in Frankreich entspricht der Kants in Deutschland. Die Philosophie Kants nimmt deshalb eine Schlüsselposition im nachaufklärerischen Deutschland ein und beeinflusst nicht nur die philosophisch-geisteswissenschaftlichen Schriften Schillers, sondern übt ihren Einfluß auch auf die anderen, in dieser Arbeit behandelten philosophischen Richtungen und ihre Vertreter aus. Deshalb ist es notwendig, auf Kant und seine Definition von 'Interesse' näher einzugehen.

Kant und die 'Antinomie der reinen Vernunft'

Der absolute Begriff eines "Interesse der Vernunft" wird von Kant in das Denken der Aufklärung eingeführt. Dabei geht er "von zwei Funktionen der einen und gleichen Vernunft" aus, was auf der Überzeugung beruht, daß sich dadurch erst ihre "wahre und wesentliche Funktion" äußere. (Antoni, 1951, S. 310)

Der Terminus 'Interesse der Vernunft' wird von Kant als Schlüsselbegriff gebraucht, um die Probleme der Vernunft aufzulösen, wenn sie sich von der reinen "Transzendentalphilosophie" weg dem "Empirischen" zuwenden. Dabei handelt es sich um grundlegende Fragen, die Bestimmung des Menschen betreffend: seinen Ursprung und seine Vergänglichkeit, seine Freiheit des Handelns, sein Eingebundensein in die Ordnung der Natur und als letztes, bezogen auf die Frage, ob es "eine oberste Weltursache gebe, oder die Naturdinge und deren Ordnung den letzten Gegenstand ausmachen, bei dem wir in allen unseren Betrachtungen stehen bleiben müssen". Die Antworten auf diese Fragen sind die "höchsten und angelegensten Zwecke der Menschheit", heißt es in der 'Kritik der reinen Vernunft'. (Kant Bd. IV, 1977³, S. 441) Interesse ist aus dieser Sicht der abstrakte Begriff, der alle Strebungen und Handlungsweisen charakterisiert, die sowohl die "Erscheinungen in der Welt" als auch die "transzendentalen Ideen" zu erklären versucht. Dabei stehen sich Empirismus und Dogmatismus als Antithesis und Thesis gegenüber.

Um von seiten des Dogmatismus her die "kosmologischen Vernunftideen" zu bestimmen, führt Kant die Begriffe " p r a k t i s c h e s I n t e r e s s e " und " s p e k u l a t i v e s I n t e r e s s e " ein. Noch ist "Interesse" ausschließlich an die Vernunft gebunden und verfügt lediglich über eine Komponente, die für pädagogisch relevante, wissende Teilhabe Voraussetzung ist, über Reflexivität. Sie leitet das "praktische Interesse", das sich auf alle Erscheinungen richtet und "die ganze Ordnung der Dinge, welche die Welt ausmachen" und diese "von einem Urwesen" herleitet, "von welchem alles seine Einheit und zweckmäßige Verknüpfung entlehnt", wodurch normative "Grundsteine der Moral und Religion" konstituiert werden. Der

"wahre Vorteil" für den Menschen besteht darin, daß, wo immer er sich diesen Normen unterwirft, er in einen Zyklus eingebunden ist, der sein "denkendes Selbst ... in seinen willkürlichen Handlungen frei und über den Naturzustand" erhebt. (Kant Bd. IV, 1977³, S. 443) Subjekt und Objekt unterliegen denselben Ordnungsprinzipien, ihre Wege laufen nicht aufeinander zu, sondern parallel, wobei der Gegenstand dem Menschen lediglich Bedingung für sein " s p e k u l a t i v e s I n t e r e s s e " ist. Vom "Unbedingten" ausgehend, entfaltet sich "die ganze Kette der Bedingungen" vor ihm. Dabei findet zwar ein Lernprozeß statt, doch ein Lernen, das nach diesem festgelegten Leitfaden erfolgt, bringt keinen Gegenstand in besonderer Weise nahe.

Ein Grund, weshalb es zu keiner Synthese zwischen praktischem und spekulativem Interesse kommen kann, ist der "Empirismus", der die Gegenstände der Natur ausschließlich nach den Gesetzen der "Beobachtung und Mathematik" in Erfahrung bringen will, ohne zu berücksichtigen, daß die Naturgesetze auf eine "Ursache außerhalb der Natur" bezogen werden müssen, auf ein "Urwesen", in dem die Gegenstände des praktischen und spekulativen Interesse sowie der Mensch ihren Ursprung haben. Alles sinnlich Erfahrbare besitzt für den Menschen eben Plausibilität, weshalb sich dieser grundsätzlich nur mit den Gegenständen beschäftigen möchte, die die "Natur" ihm nahebringt, "weil wir nichts weiter, als diese kennen, ... und von ihren Gesetzen" unterrichtet sind. (Kant Bd. IV, 1977³, S. 445/46)

Um ihr seelisches Gleichgewicht zu bewahren, sollen die Menschen sich bevorzugt den praktischen Interessen widmen, da diese das Erkenntnisssystem darstellen, mit dem sich die meisten identifizieren können. Ohne diese Art des Interesse ist für Kant Existieren schlechthin undenkbar. Denn: "Könnte sich ... ein Mensch von allem Interesse lossagen, ... so würde ein solcher gesetzt daß er keinen Ausweg wüßte, anders aus dem Gedränge zu können, als daß er sich zu einer oder andern der s t r e i t i g e n Lehren bekennte, in einem unauf löslichen schwankenden Zustande sein." Hier zeigt sich, daß von Kant bis zur modernen pädagogischen Interesse-Theorie noch ein weiter Weg zurückzulegen sein wird. Was dort von wissender Teilhabe erwartet wird, - die Stabilisierung und Zentrierung menschlicher Existenz -,

wird hier noch in Frage gestellt. Nicht dem einzelnen wird zugestanden, Wissen und Erkenntnisse selbständig aus- und aufzubauen, sondern alle bauen "ein vollständiges Gebäude der Erkenntnis", (Kant Bd. IV, 1977³, S. 44) dem letztendlich dort Grenzen gesetzt sind, wo für das 'praktische Interesse' "Einsicht und Wissen aufhören" und auch für das 'spekulative Interesse' der "Faden physischer Untersuchungen" abzureißen droht. An dieser Stelle, sagt Kant, muß der Versuch unternommen werden, die "Erweiterung der Erkenntnis an transzendente Ideen zu knüpfen", selbst auf die Gefahr hin, zu erkennen, "daß man nichts wisse". Um aus dieser Erkenntnis nicht "eine Maxime der Mäßigung" (Kant Bd. IV, 1977³, S. 446) hinsichtlich unserer Ansprüche entstehen zu lassen, ist es notwendig, "die subjektiven Grundsätze der Handlungen" nach den Maximen des kategorischen Imperativs auszurichten. Zwar räumt Kant jedem die Freiwilligkeit der Entscheidung für diesen kategorischen Imperativ ein, doch ist diese Entscheidung einmal gefällt, gelten die dort festgelegten moralischen Gesetze. (Kant Bd. VII, 1977², S. 84)

Das moralische Gesetz als Regulativ des Interesse

Damit die reine Vernunft nicht falsch gebraucht wird, stellt ihr Kant als Regulativ das moralische Gesetz entgegen. Es ist einbezogen in sein Denkgebäude der Ethik, von dem her sein Interesseverständnis als notwendiger Bestandteil des Lebens gilt.

In der 'Grundlegung zur Metaphysik der Sitten' und in der 'Kritik der praktischen Vernunft' finden sich deshalb "nicht bestimmte Beispiele von Moral, sondern ihre letzte Begründung". Dabei spielt das "Vermögen zu wollen", was für Kant gleichbedeutend mit "Willen oder 'praktischer Vernunft'" ist, eine wichtige Rolle. (Vgl. Höffe, 1981, S. 23) Damit "Moral" oder der "Begriff der Sittlichkeit" als "Maximen" zu "subjektiven Grundsätzen der Handlungen" werden, muß Interesse, das ohne diesen Grundsatz nur ein "Sollen" ist, nur eine von außen an die Person herangetragene Notwendigkeit, zu einem "Wollen" werden, zu einer auf Freiwilligkeit beruhenden Bedingung, "die für jedes vernünftige Wesen Geltung hat, wenn die Vernunft bei ihm ohne

Hindernisse praktisch wäre ...". Interesse "wäre", - der Konjunktiv hebt es noch hervor -, nur dann als intentionales, kognitiv-moralisches Handeln möglich, wenn dem nicht die Sachinteressen entgegenstünden, wenn nicht "durch Sinnlichkeit, als Triebfedern anderer Art", Störfaktoren auftreten würden, die verhinderten, daß geschieht, "was die Vernunft für sich allein tun würde". (Kant Bd. VII, 1977², S. 84) Kant weiß, daß ein "höheres Interesse" erstrebenswert und unter bestimmten Voraussetzungen möglich wäre, durch das "der Mensch ... allein seinen persönlichen Wert zu fühlen" bekäme, dem gegenüber die Befriedigung oder Frustration "eines angenehmen oder unangenehmen Zustandes für nichts zu halten sei", doch wie dieses Interesse "Allgemeingültigkeit" erreichen kann, dafür kann er "keine genugtuende Antwort geben". (Kant Bd. VII, 1977², S. 85)

Dem praktischen Interesse "an einer persönlichen Beschaffenheit" steht als polare Komponente das "Interesse des Zustandes" gegenüber. Es ist das die Vergeistigung und Abstraktion des Interesse-Begriffs schlechthin und wird von Kant in einer Absolutheit gedacht, die erschreckend ist. Dabei konstituiert sich eine Freiheit, die eher Isolation ist, und ein Glücksverständnis, das jede Kommunikation ausschließt. Anteilnahme zwischen Subjekt und Objekt ist von vornherein ausgeschlossen, das Subjekt zieht sich vielmehr aus der Realität zurück. Dabei heißt "Freiheit", sich "von allem empirischen Interesse trennen", "Würdigkeit" bedeutet "glücklich zu sein, auch ohne den Bewegungsgrund, dieser Glückseligkeit teilhaftig zu werden", um letztendlich "einen Wert bloß in unserer Person zu finden, der uns allen Verlust dessen, was unserem Zustande einen Wert verschafft, vergüten" zu können glaubt. (Kant Bd. VII, 1977², S. 85)

Diese hohen Anforderungen, die Kant dem Menschen abverlangt, sind in seiner Nachfolge abgeschwächt und erweitert worden. Ihr normativer Charakter, der ausschließlich auf Rationalität aufbaute und Emotionen und Triebe praktisch ausklammerte, war nicht verallgemeinerbar. Ein Person-Gegenstands-Bezug kann dort nicht befriedigen, wo der Person die Fähigkeit abgesprochen wird, trotz der Absolutsetzung des Verstandes nur die äußere Erscheinungsform eines Gegenstandes erfassen zu können, da es dem Menschen nur möglich ist: "die Gegenstände nicht anders zu erkennen, als sie uns affizieren, wobei, was sie

an sich sein mögen, uns unbekannt bleibt, mithin, daß, was diese Art Vorstellungen betrifft, wir dadurch, auch bei der angestrengtesten Aufmerksamkeit und Deutlichkeit, die der Verstand nur immer hinzufügen mag, doch bloß zur Erkenntnis der Erscheinungen, niemals der Dinge an sich selbst gelangen können." (Kant Bd. VI, 1977², S. 86)

Dem Vernunftmenschen verschließt sich im letzten die objektive Welt, sie versagt ihm die Anteilnahme an ihrem Wesen, weil er sich seinerseits nicht von ihr anrühren läßt. Der Mensch ist gefangen in seiner Ratio und nur bedingt frei. Bei jeder neuen Beschäftigung mit seiner Umwelt wird ihm diese Unfreiheit und Beschränktheit in der Zeit bewußt. Dennoch ist es wichtig, daß Kant die Möglichkeit und Notwendigkeit freien Handelns und Denkens theoretisch postuliert hat, auch wenn er für diese Theorie wenige Realisationschancen sah. Er wußte, daß: "Ein unmittelbares Interesse ... die Vernunft nur alsdenn an der Handlung" nimmt, "wenn die Allgemeingültigkeit der Maxime derselben ein genugsamer Bestimmungsgrund des Willens ist. Ein solches Interesse ist allein rein." Das "unmittelbare" oder "reine" Interesse ist mit wissender Teilhabe nahezu identisch. Es entsteht aus der Sache heraus und um ihrer selbst willen, weder "vermittelt eines andern Objekts des Begehrens", noch "unter Voraussetzung eines besonderen Gefühls des Subjekts", dennoch wird ihm keine Gleichwertigkeit, noch weniger Übergeordnetheit über die oben gezeigten Komponenten von 'Interesse' eingeräumt. Das scheitert an der "Unmöglichkeit", "die Freiheit des Willens zu erklären", (Kant Bd. VII, 1977², S. 97) die dabei unerläßlich wäre und von Kant noch nicht als losgelöst von moralischen und gesellschaftlichen Zwängen gedacht werden kann. Trotzdem sollte eine moderne pädagogische Interesse-Theorie prüfen, ob sie nicht von diesem hohen moralischen Ansatz her gewisse Bestimmungsmerkmale entwickeln sollte, so daß die Person vor jeder Interessenkonzeption fragen sollte, ob die Maxime ihres Interesses übereinstimme mit einer Ordnung, in der sie auf Dauer leben möchte, wodurch von vornherein eine Interessensfindung möglich wäre, die von subjektiver Bedürfnisbefriedigung gelöst wäre. Interesse als Verantwortung und Verantwortung als höchste pädagogische Gerichtetheit.

Inwieweit Kants theoretischer Ansatz von anderen, literarisch-philosophisch gebildeten Vertretern seines Jahrhunderts erweitert und verständlich gemacht wurde, soll im Verlauf dieser Untersuchung gezeigt werden.

1. GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL.

ERWEITERUNG UND ÜBERWINDUNG KANTS

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) und seine neue Idee von Philosophie, die sich zur Aufgabe gestellt hatte, "das weite Feld von Gegenständen, welche in die Philosophie gehören, zu einem geordneten, durch seine Teile gebildeten Ganzen zu gestalten". (Hegel, Briefe, Bd. II, S. 97 f., zit. n. Fulda, 1981, S. 72)

Hegel versucht in Erweiterung und Überwindung Kants ein umfassenderes philosophisches System zu entwickeln. Die moral-philosophischen Prinzipien Kants sollten mit neuem Leben erfüllt werden, Freiheit sollte mehr als bloße Selbstbestimmung des Willens bedeuten. Für Hegel ist der Mensch an erster Stelle Handelnder in seiner Zeit, beschäftigt mit der praktischen Bewältigung seines Lebens. Die Kategorien Kants besitzen für ihn nur "Endlichkeit" und das auf sie "beschränkte Denken" ergründet seiner Meinung nach nicht "das Unendliche, das Wahre". (Hegel, 1959, § 62, S. 86/87)

Konkrete Formen nimmt der Mensch in seiner Existenz vor allem dort an, wo er sich in praktischer und theoretischer Auseinandersetzung mit und Teilhabe an seiner Umwelt als "individuelles Selbst" zu beweisen hat, das im Sinne von Philipp Lersch "als Einzelwesen, als Kreatur im Horizont einer Umwelt, ... nach den Gesetzen der Kommunikation" zu bestehen hat, und die er dazu braucht, "um sich als Einzelwesen zu verwirklichen, zu entfalten und zu erhalten". (Lersch, 1962⁸, S. 133)

1.1 Interesse als pädagogische Grundkategorie seit der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts

Daß der Terminus 'Interesse' in philosophisches, ästhetisches und pädagogisch-psychologisches Denken Eingang fand, ist das Verdienst einer kleinen Elite, die sich, wie Friedrich Heer es beschreibt, als

"eine aufgeklärte Bürger- und Professorenkultur im strategischen Viereck Hamburg-Leipzig-Frankfurt-Göttingen" feststellen läßt. "Wenn bis heute so oft der Eindruck von einem Überwiegen der Aufklärung, des Rationalismus und Humanismus im deutschen 18. Jh. entstehen konnte, dann ruht diese Täuschung des Blicks auf folgender Tatsache: kleine Eliten, die erst in der industriellen Revolution (seit 1850) und den Kriegen des 20. Jhs. vernichtet werden, beherrschen mit ihren adeligen Gesellschaften, bürgerlichen Buchhändlern, humanistischen Schulen und orthodoxen Kirchenämtern weithin die Oberfläche Deutschlands." (Heer, 1957, S. 551)

Einer, der zu dieser kleinen Elite gehört, ist Friedrich Hegel, der seine Ausbildung zusammen mit Hölderlin und Schelling in der Tübinger Stiftsschule erhalten hat, und der auch heute noch zu Mißverständnissen Anlaß gibt und zu saloppen Bewertungen, wonach er "metaphysische Schlösser auf dem transzendentalen Idealismus Kants" errichtet haben soll. (Durant Bd. 31, o.J., S. 120) Richtiger dürfte wohl sein, Hegel, wie Riedel es definiert, als den Begründer einer neuzeitlichen "Subjektivitätsphilosophie" zu sehen, der das "geschichtliche Geschehen der modernen Menschenwelt" zugrunde liegt. (Vgl. Riedel, 1975, S. 9) In Weiterführung zu Kant, der "das menschliche Erkenntnisvermögen an die Erfahrung band", versucht Hegel die Synthese von theoretischem und praktischem Denken, um darauf sein Verständnis von Wahrheit und Freiheit zu begründen. Hegel schreibt seine Philosophie in einer unruhigen Zeit, die von der Französischen Revolution geprägt ist. Er erlebt diese Revolution als junger Mann, und sein Leben wird ein Jahr nach der Revolution vom Juli 1830 sein Ende finden. Fast am Ende seines Lebens, in der Vorrede zur zweiten Auflage der 'Logik', stellt sich ihm rückblickend die Frage, ob die "Größe und Vielseitigkeit der Zeitinteressen" und die "eigentümliche Unruhe und Zerstreung unseres modernen Bewußtseins", der "laute Lärm des Tages" und die damit verbundene "betäubende Geschwätzigkeit der Einbildung, die auf denselben sich zu beschränken eitel ist, noch Raum für die Teilnahme an der leidenschaftslosen Stille der nur denkenden Erkenntnis offen lasse". (Hegel, Werke IV, S. 13 f., zit. n. Riedel, 1975, S. 9) Im Hinblick auf die Entwicklung seiner Zeit, in der die Technisierung an Bedeutung gewinnt und die

praktische Ausbildung in den Mittelpunkt rückt, mögen ihm wohl Zweifel gekommen sein, ob seine Philosophie, die im Metaphysischen ihre Vollendung sah, neben dem zunehmenden "Geist des Praktischen" Bestand haben würde. (Vgl. Riedel, 1975, S. 10) Zum anderen verliert Hegel nie den Blick für die Bedingungen seiner Zeit, sein politisches Bewußtsein erfaßt die zentralen Tendenzen des neuzeitlichen Denkens, mit dem ganz besonders die Bildungspolitik verbunden sein wird. Hegel ist der Philosoph, dessen Ansichten über Bildung und das Bildungsmonopol des Staates als wegweisende Orientierungshilfen moderner Bildungsplanung gelten können.

1.1.1 Hegels Versuch, den Begriff 'Interesse' auf das Subjekt hin zu orientieren

Bei Rousseau war der Interesse-Begriff noch polar angelegt gewesen, wie das seinem Menschenbild entsprach. Einmal als egoistische Selbstsucht (*amore propre, intérêt privé*), was gleichbedeutend mit "Selbstliebe" war, und andererseits als Liebe zum Schönen, das auf Bereiche gerichtet war, die außerhalb der Person lagen. (Vgl. Schmid, 1980, S. 20) Selbstsucht und daraus hervorgehend "das Privat-Interesse führten allenfalls zu einer *volonté de tous*", einem Mehrheitswillen, der nicht fähig war, ein umfassendes Gemeinwohl zu konstituieren, vielmehr drohte, die bestehende Ordnung zu zerstören, wenn man ihm freien Lauf ließe. "Erst die Selbstüberwindung des partikularen Willens mit Hilfe der Vernunft begründet eine *volonté général*."

(Gerhardt, 1976, Sp. 487)

Kant ordnet der Vernunft zwei Komponenten des Interesse zu, das praktische und das spekulative Interesse, die einander nicht mehr polar gegenüberstehen, sondern eher parallel laufen, wobei das praktische Interesse als existenzbestimmend für die Allgemeinheit gesehen wird, der es als Triebfeder des Handelns gelten soll. (vgl. Kant, Kap. Interesse der Vernunft)

Hegel schließlich führt das Subjekt und dessen Interessen aus der Gebundenheit an die reine Vernunft heraus, indem er versucht, die Isolation, in der sich Subjekt und Objekt seit Kant befinden, aufzulö-

sen. Beide stehen zum ersten Mal einander gegenüber, es findet eine Begegnung statt, die verschiedene Stadien des Verstehens durchläuft und an einigen Stellen den Forderungen wissender Teilhabe nahekommmt. Diese Art der Subjekt-Objekt-Beziehung "bildet sich erst durch die Tätigkeit des Subjekts heraus"; sagt Th. Litt, "sie wird von ihm in einer Folge von sich aufeinander aufbauenden Operationen gestellt und hat nun kraft dieser Operationen bestand". (Litt, 1953, S. 176)

Hegels Interesse-Verständnis ist durch ein erweitertes Vernunftverständnis gekennzeichnet. Das Subjekt vollbringt immer neue Leistungen im Bewußtwerden seiner Umwelt, und je elaborierter dieses Bewußtsein wird, um so mehr wird sein Verstand gebildet. Für Th. Litt erhebt sich dieses neue "Bewußtsein, daß es sich genau in dem Maße zum Rang des 'verständigen Bewußtseins', erhebt, wie das Objekt sich zur Allgemeinheit des Gesetzes durchbildet. Es ist ein und derselbe Vorgang, der auf der einen Seite das Objekt sich zur Form des 'Verstandes' erklären läßt." (Litt, 1953, S. 178)⁷ Indem das Subjekt sich dem Objekt zuwendet, mobilisiert es in diesem Möglichkeiten, um die im Objekt befindlichen Werte zur Entfaltung zu bringen, was zur Folge hat, daß die Gesetze, denen das Objekt nun unterliegt, die subjektiven Verstandesgesetze sind, die der menschlichen Ordnung Dauer geben. Auf der Verstandesebene und den dort relevanten Wertestrukturen ist das Objekt nun dem Subjekt gleichberechtigt, nicht aber auf der emotionalen.

1.2 Hegels Definition von Interesse

In Weiterführung von Kant definiert Hegel sein Interesse-Verständnis sowohl auf einer metaphysischen als auch auf einer praktischen Ebene, auf der neuzeitliche Subjektivitätsphilosophie aufbauen wird. In diesen beiden Denkansätzen drückt sich die Ambivalenz des modernen Denkens aus; mit Hegels philosophischem Ansatz wird die Diskussion darüber eröffnet. Im Mittelpunkt dieser Diskussion steht der Wert jener

7) Die in einfache Anführungszeichen (') gesetzten Aussagen kennzeichnen Originalzitate des im jeweiligen Kapitel exemplarisch behandelten Philosophen bzw. philosophischen Schriftstellers.

"Wahrheit", sagt Manfr. Riedel, die einmal als "das Sein des Seienden" bezeichnet wird und zum anderen mit "der Auflösung dieser Wahrheit in der modernen Welt, in ihrer Seinseröffnung durch den als Subjekt erfahrenen Menschen, dem das Sein des Seienden zum Objekt der Vorstellung wird", identisch ist. (Riedel, 1976, S. 9)

Dem Menschen werden von Hegel keine kategorischen Imperative mehr vorgegeben und nicht länger Maximen seines Handelns bestimmt, ihm eröffnen sich vielmehr neue, differenzierte Handlungsalternativen. Die Person reflektiert erstmals selbstverantwortlich, sie nimmt Beziehungen zur objektiven Welt auf und versucht diese auf sich zu beziehen. Dabei unterscheidet Hegel zwei Möglichkeiten des Handelns. Einmal von der "'Seite seines Insichbleibens'" her und zum anderen von der "'Seite seines Gerichtetseins gegen Anderes'". (Hegel, Werke Bd. X, 1927 ff., zit. n. Riedel, 1976, S. 15)

Da es diese beiden Arten des Handelns und Gerichtetseins gibt, leiten sich daraus auch zwei grundverschiedene Arten der Anteilnahme ab, eine theoretische und eine praktische.

Die einzelnen Stufen einer darauf aufbauenden Person-Gegenstands-Beziehung und des daraus gefolgerten Verständnisses vom Menschen sollen in diesem Kapitel untersucht werden. Dabei muß an den Anfang gestellt werden, wie Hegel die praktische, bewußt einen Zweck verfolgenden Interessen bewertet und begründet, als diejenigen, die durch ihr objektives "Gelingen" eins sind mit der subjektiven "Befriedigung". (Vgl. Riedel, 1976, S. 74) Aussagen dieser Art werden zeigen, daß Hegel den alles verändernden menschlichen Geist absolut setzt, die empfangende und gebende, wissende Teilhabe des Subjekts gegenüber der objektiven Welt jedoch nur in Ausnahmesituation gelten lassen wird.

1.3 Grundkategorien des 'praktischen' und 'theoretischen' Interesse

In der Einleitung zu den Vorlesungen über die 'Ästhetik' geht Hegel näher darauf ein, auf welche Weise dem Menschen über die Sinne Wissen vermittelt wird. Er stellt diesen Vorgang in eine Rangordnung,

an deren unterstem Ende die "bloß sinnliche Auffassung" steht. Es ist das, was im "bloßen Ansehen, Anhören, Anfühlen u.s.f." geschieht, vergleichbar dem spontanen kindlichen Verhalten, das Gegenstände greift und wieder beiseite legt. In dieser unbeteiligten, gedankenlosen Weise verhält sich der Mensch den Dingen gegenüber "in Stunden geistiger Abspannung". Dies stellt "die schlechteste, für den Geist am wenigsten geeignete Art" des Subjekt-Objekt-Bezuges dar. (Hegel, Ästhetik Bd. 1, 1965, S. 46)

Auf der nächsten Stufe menschlichen Wahrnehmens übt das Gesehene oder Gehörte einen gewissen Reiz aus, so daß "Der Geist" bestrebt ist, sich "in Form der Sinnlichkeit ... in den Dingen zu realisieren", was Hegel als "Begierde" bezeichnet. Begierde steht nicht auf gleicher Stufe mit Denken, sondern ist unreflektiertes Reagieren, weshalb diese "einzelnen Interessen", die sich als vorübergehende Befriedigung darstellen, ausschließlich zweckbezogen sind. Triebhaftes, begehrendes Interesse bewirkt, daß die Dinge der Außenwelt vom Menschen "gebraucht, verzehrt, und durch ihre Aufopferung seine Selbstbefriedigung betätigt" wird. (Hegel, Ästhetik Bd. 1, 1965, S. 46)

Diese niederste Stufe des praktischen Interesse wird wegen seiner Animalität von Hegel negativ bewertet. Das visuell Wahrgenommene erzeugt in diesem Zusammenhang einen Stimulus, der Auslöser für Reaktionen und Aktionen ist, die triebhaft in Handlung umgesetzt werden, wodurch besonders im Zusammenhang mit der Natur das Zerstörerische in die Welt kommt. Hegels Achtung vor dem Natur-Seienden beeindruckt durch seinen Weitblick und durch seine brisante Aktualität.⁸ Obwohl hinter diesem Denken der Idealismus der klassischen deutschen Philosophie steht, zeigt hier Hegel Grundkategorien menschlichen Trieb-

8) Vgl. Hegel, Ästhetik Bd. 1, 1965, S. 46, "In dieser negativen Beziehung verlangt die Begierde für sich nicht nur den oberflächlichen Schein der Außendinge sondern sie selbst in ihrer sinnlich konkreten Existenz. Mit bloßen Gemälden des Holzes, das sie gebrauchen, der Tiere, die sie aufzehren möchte, wäre der Begierde nicht gedient. Ebenso wenig vermag die Begierde das Objekt in seiner Freiheit stehen zu lassen, denn ihr Trieb drängt dahin, diese Selbständigkeit u. Freiheit der Außendinge aufzuheben, u. zu zeigen, daß dieselben nur da seien, um zerstört und verbraucht zu werden."

handelns auf. Er kennt die intrapersonell ablaufenden Vorgänge, die den Menschen in die "beschränkten und nichtigen Interessen seiner Begierden befangen" (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 46), die ihm seine Freiheit rauben und seinen Willen beschränken.

Aus dieser Eingeschränktheit durch so geartete praktische Interaktion mit der Umwelt kann der Mensch durch die Kunst herausgeführt werden, da diese es in besonderer Weise versteht, das äußerlich Vorhandene dem Auge sichtbar zu machen, wobei die rein sinnliche Anschauung und die daraus resultierende praktische Begierde davon nicht berührt wird. Der Mensch läßt das Kunstwerk "frei für sich existieren und bezieht sich begierdelos darauf, als auf ein Objekt, das nur für die theoretische Seite des Geistes ist. Deshalb bedarf das Kunstwerk, obwohl es sinnliche Existenz hat, in dieser Rücksicht dennoch eines sinnlich-konkreten Daseins und einer Naturlebendigkeit nicht, ja es darf sogar auf diesem Boden nicht stehenbleiben, insofern es nur geistige Interessen befriedigen und alle Begierde von sich ausschließen soll." (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 46/47) Was anfänglich als stufenweise Entwicklung menschlichen Interessiertseins vom Praktischen zum Theoretischen angemutet hat, wird nun dialektisch getrennt. Obwohl es schien, als würde das Ästhetische dem Menschen seine im 'praktischen' Interesse verlorene Würde wieder zurückgeben, beraubt ihn Hegel dieser Illusion. Solange "die organischen und unorganischen einzelnen Naturdinge ... höher ... als Kunstwerke" gewertet werden, ist der mit seinen Begierden und Leidenschaften befaßte Mensch ausschließlich Handelnder und nicht Teilhabender an der Welt. (Hegel, a.a.O., 1965, S. 47)

1.3.1 'Intelligenz' und Kunst als 'theoretische' Interessen

Eine zweite Art der "theoretischen Betrachtung der Dinge", entsprechend der ästhetischen Betrachtungsweise, auf die noch näher einzugehen sein wird, und der "nicht das Interesse" zugrunde liegt, "dieselben in ihrer Einzelheit zu verzehren und sich sinnlich durch sie zu befriedigen und zu erhalten", sondern nur bestrebt ist, "sie in ihrer Allgemeinheit kennenzulernen, ihr inneres Wesen und Gesetz zu

finden, und sie ihrem Begriff nach zu begreifen", ist die "Intelligenz". Sie läßt "die einzelnen Dinge gewähren, und tritt vor ihnen als sinnlich Einzelnen zurück, da diese sinnliche Einzelheit nicht das ist, was die Betrachtung der Intelligenz sucht". (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 47)

Intelligenz in Hegelschem Sinne entspricht nicht unserem Sprachgebrauch, sondern meint "die vernünftige Intelligenz", die nicht "dem einzelnen Subjekt als solchem wie die Begierde" angehört, sondern sich als das "Allgemeine ... zu den Dingen" verhält, als die "allgemeine Vernunft, die in der Natur sich selber zu finden und dadurch das innere Wesen der Dinge, welches die sinnliche Existenz" derselben ausmacht, "wieder herzustellen das Bestreben hat". (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 47) "Indem sich der Mensch dieser Allgemeinheit nach zu den Dingen verhält, sagt Riedel, ist es seine 'allgemeine Vernunft', die in der Natur sich selber wiederfindet und anschaut und dadurch 'das innere Wesen der Dinge zeigen kann'." (Riedel, 1975, S. 92) Erst wenn der Mensch sein praktisches Interesse an den Dingen, an der Natur überwunden hat, tritt er durch die allgemeine Vernunft mit ihnen in Kontakt, gibt ihnen ihr Wesen zurück und stellt das Gleichgewicht der Welt wieder her. Erst auf dieser Stufe, die der "theoretische Geist" repräsentiert, stellt sich letztendlich "Befriedigung" ein, in der nun erfolgenden "Arbeit der Wissenschaft".⁹

9) "Wenn Hegel von der Wissenschaft spricht, so meint er allein die Philosophie. Die Philosophie zeichnet Hegel deshalb als Wissenschaft aus, weil sie das Absolute sowohl nach seinem Inhalt begreift, als auch in seiner Tätigkeit denkend vollzieht." (Vgl. Müllges, 1968, S. 55) Mit dieser Behauptung scheint sich Müllges auf Aussagen Hegels zu beziehen, wenn er etwa im 1. Bd. der Ästhetik sagt: "Denn die Wissenschaft kann zwar von dem Sinnlichen in seiner Einzelheit ausgehen u. eine Vorstellung besitzen, wie dies Einzelne unmittelbar in seiner einzelnen Farbe, Gestalt, Größe usw. vorhanden ist. Doch hat dies vereinzelte Sinnliche als solches dann keine weitere Beziehung auf den Geist, insofern die Intelligenz auf das Allgemeine, das Gesetz, den Gedanken u. Begriff des Gegenstandes losgeht u. ihn deshalb nicht nur seiner unmittelbaren Einzelheit nach verläßt, sondern ihn innerlich verwandelt, aus einem sinnlich Konkreten ein Abstraktum, ein Gedachtes u. somit etwas wesentlich anderes macht, als dasselbe Objekt in seiner sinnlichen Erscheinung war." (Ästh. Bd. 1, 1965, S. 47) "... so (Fortsetzung nächste Seite)

handelns auf. Er kennt die intrapersonell ablaufenden Vorgänge, die den Menschen in die "beschränkten und nichtigen Interessen seiner Begierden befangen" (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 46), die ihm seine Freiheit rauben und seinen Willen beschränken.

Aus dieser Eingeschränktheit durch so geartete praktische Interaktion mit der Umwelt kann der Mensch durch die Kunst herausgeführt werden, da diese es in besonderer Weise versteht, das äußerlich Vorhandene dem Auge sichtbar zu machen, wobei die rein sinnliche Anschauung und die daraus resultierende praktische Begierde davon nicht berührt wird. Der Mensch läßt das Kunstwerk "frei für sich existieren und bezieht sich begierdelos darauf, als auf ein Objekt, das nur für die theoretische Seite des Geistes ist. Deshalb bedarf das Kunstwerk, obwohl es sinnliche Existenz hat, in dieser Rücksicht dennoch eines sinnlich-konkreten Daseins und einer Naturlebendigkeit nicht, ja es darf sogar auf diesem Boden nicht stehenbleiben, insofern es nur geistige Interessen befriedigen und alle Begierde von sich ausschließen soll." (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 46/47) Was anfänglich als stufenweise Entwicklung menschlichen Interessiertseins vom Praktischen zum Theoretischen angemutet hat, wird nun dialektisch getrennt. Obwohl es schien, als würde das Ästhetische dem Menschen seine im 'praktischen' Interesse verlorene Würde wieder zurückgeben, beraubt ihn Hegel dieser Illusion. Solange "die organischen und unorganischen einzelnen Naturdinge ... höher ... als Kunstwerke" gewertet werden, ist der mit seinen Begierden und Leidenschaften befaßte Mensch ausschließlich Handelnder und nicht Teilhabender an der Welt. (Hegel, a.a.O., 1965, S. 47)

1.3.1 'Intelligenz' und Kunst als 'theoretische' Interessen

Eine zweite Art der "theoretischen Betrachtung der Dinge", entsprechend der ästhetischen Betrachtungsweise, auf die noch näher einzugehen sein wird, und der "nicht das Interesse" zugrunde liegt, "dieselben in ihrer Einzelheit zu verzehren und sich sinnlich durch sie zu befriedigen und zu erhalten", sondern nur bestrebt ist, "sie in ihrer Allgemeinheit kennenzulernen, ihr inneres Wesen und Gesetz zu

finden, und sie ihrem Begriff nach zu begreifen", ist die "Intelligenz". Sie läßt "die einzelnen Dinge gewähren, und tritt vor ihnen als sinnlich Einzelnen zurück, da diese sinnliche Einzelheit nicht das ist, was die Betrachtung der Intelligenz sucht". (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 47)

Intelligenz in Hegelschem Sinne entspricht nicht unserem Sprachgebrauch, sondern meint "die vernünftige Intelligenz", die nicht "dem einzelnen Subjekt als solchem wie die Begierde" angehört, sondern sich als das "Allgemeine ... zu den Dingen" verhält, als die "allgemeine Vernunft, die in der Natur sich selber zu finden und dadurch das innere Wesen der Dinge, welches die sinnliche Existenz" derselben ausmacht, "wieder herzustellen das Bestreben hat". (Hegel, Ästhetik, 1965, S. 47) "Indem sich der Mensch dieser Allgemeinheit nach zu den Dingen verhält, sagt Riedel, ist es seine 'allgemeine Vernunft', die in der Natur sich selber wiederfindet und anschaut und dadurch 'das innere Wesen der Dinge zeigen kann'." (Riedel, 1975, S. 92) Erst wenn der Mensch sein praktisches Interesse an den Dingen, an der Natur überwunden hat, tritt er durch die allgemeine Vernunft mit ihnen in Kontakt, gibt ihnen ihr Wesen zurück und stellt das Gleichgewicht der Welt wieder her. Erst auf dieser Stufe, die der "theoretische Geist" repräsentiert, stellt sich letztendlich "Befriedigung" ein, in der nun erfolgenden "Arbeit der Wissenschaft".⁹

9) "Wenn Hegel von der Wissenschaft spricht, so meint er allein die Philosophie. Die Philosophie zeichnet Hegel deshalb als Wissenschaft aus, weil sie das Absolute sowohl nach seinem Inhalt begreift, als auch in seiner Tätigkeit denkend vollzieht." (Vgl. Müllges, 1968, S. 55) Mit dieser Behauptung scheint sich Müllges auf Aussagen Hegels zu beziehen, wenn er etwa im 1. Bd. der Ästhetik sagt: "Denn die Wissenschaft kann zwar von dem Sinnlichen in seiner Einzelheit ausgehen u. eine Vorstellung besitzen, wie dies Einzelne unmittelbar in seiner einzelnen Farbe, Gestalt, Größe usw. vorhanden ist. Doch hat dies vereinzelte Sinnliche als solches dann keine weitere Beziehung auf den Geist, insofern die Intelligenz auf das Allgemeine, das Gesetz, den Gedanken u. Begriff des Gegenstandes losgeht u. ihn deshalb nicht nur seiner unmittelbaren Einzelheit nach verläßt, sondern ihn innerlich verwandelt, aus einem sinnlich Konkreten ein Abstraktum, ein Gedachtes u. somit etwas wesentlich anderes macht, als dasselbe Objekt in seiner sinnlichen Erscheinung war." (Ästh. Bd. 1, 1965, S. 47) "... so (Fortsetzung nächste Seite)

Erst die Wissenschaft bewirkt "das Interesse der Intelligenz auf das Allgemeine", sie ist bestrebt, "das Gesetz, den Gedanken und Begriff des Gegenstandes" zu ergründen und zu verwandeln, wobei aus "einem sinnlich Konkreten ein Abstraktum, ein Gedachtes" wird. Dieser wissenschaftlich erfaßte theoretische Gegenstand wird dann ein "wesentlich Anderes, ... als dasselbe Objekt in seiner sinnlichen Erscheinung war". (Hegel, Ästhetik Bd. I, 1965, S. 47)

Mit seinem Interesse schlechthin öffnet sich der Mensch zur Welt, geht mit ihr um, wobei der "theoretische Geist" ein anderes Interesse vertritt als der "praktische Geist". (Vgl. Kap. 1.3) Beide Komponenten von "Geist" vereinen sich im subjektiven Geist. Der Geist ist gleichzeitig Ausgangspunkt und Regulativ der Interessen. Dem "praktischen" und "theoretischen Geist" entsprechen die "praktischen" und "theoretischen Interessen", doch der "subjektive Geist" steht über den "subjektiven Interessen", die wie gezeigt wurde, in ihrer praktischen Erscheinungsform für die Allgemeinheit vorrangig materielle Interessen sind. Um die "subjektiven Interessen" auf das Niveau des "subjektiven Geistes" zu erheben, müßten die "theoretischen Interessen" die Merkmale pädagogischer, wissender Teilhabe aufweisen, um durch ihre Intentionalität die Zweckhaftigkeit der "praktischen Interessen" zu nivellieren. Hegel scheint diese Notwendigkeit zu spüren, die eine sich geistig vollziehende Bewußtseinsänderung bewirken würde, und, wie Th. Litt es formuliert hat, dann stattfinden würde, wenn der Geist, "der denken und wollen gelernt hat", nun daran gehen würde, "dasjenige, worauf er sich wollend richtet, denkend zur Objektivität zu läutern und damit selbst 'objektiv' zu werden". (Litt, 1953, S. 163)

Für den praktischen Geist ist die höchste Objektivität die Befriedigung der Triebe, was dem Subjekt ein Gefühl der "Glückseligkeit" gibt, wenn sich seine "Bedürfnisse, Interessen und Zwecke" realisieren lassen. (Hegel, Enzy., 1959, § 505) "Der 'theoretische Geist'

erarbeitet sich die Geistigkeit auch jenseits des sinnlich Lebendigen ihre eigentümliche Objektivität - die Wissenschaft, die keine andere Realität als die des Denkens selber an sich hat". (Ästhetik Bd. 2, 1966, S. 99)

dagegen", sagt Th. Litt, "ist nichts Geringeres als 'Wissen', das erworben wird durch 'Denken'." (Litt, 1953, S. 163) Diese denkende Auseinandersetzung mit den verschiedensten Objekten und Inhalten findet letztendlich ihre Vollendung in der positiven Wissenschaft und in der Kunst.

Die Kunst nimmt innerhalb des theoretischen Interesses eine besondere Stellung ein, und auch ihr Interessens-Gegenstand hat im Vergleich zum abstrakten der Wissenschaft eigenen Charakter. Er gelangt zur sinnlichen Wahrnehmung als "Farbe, Gestalt" und Klang "oder als einzelne Anschauung", dabei reicht "die Kunstbetrachtung" nicht über "die unmittelbare Gegenständlichkeit" hinaus und unternimmt nicht, den "Begriff dieser Objektivität als allgemeinen Begriff ... wie es die Wissenschaft tut". "Von dem praktischen Interesse der Begierde unterscheidet sich das Kunstinteresse dadurch, daß es seinen Gegenstand frei für sich bestehen läßt, während die Begierde ihn für ihren Nutzen zerstörend verwendet; von der theoretischen Betrachtung wissenschaftlicher Intelligenz dagegen scheidet die Kunstbetrachtung sich in umgekehrter Weise ab, indem sie für den Gegenstand in seiner einzelnen Existenz Interesse hegt und denselben nicht zu seinem allgemeinen Gedanken und Begriff zu verwandeln tätig ist." (Hegel, Ästhetik, Bd. I, 1965, S. 48) Hegel weist hier der Wissenschaft einen Platz zu, der ihr nicht gerecht wird. Für ihn erreicht die Person einzig in der Philosophie den Gipfel geistiger Erkenntnis, nur philosophierend ist ein Gegenstand in seiner Komplexität erfahrbare. Erst auf dieser Stufe des Person-Gegenstands-Bezugs ist für Hegel das denkbar, was das Anliegen einer pädagogischen Interesse-Theorie ist, in intensiver, zeitüberdauernder Anteilnahme einen Gegenstand zu erfahren, daß er "zu seinem allgemeinen Gedanken und Begriff" verwandelt wird. (Vgl. oben) Natürlich ist dies mit Gegenständen der Wissenschaft ebenso wie mit denen der Kunst möglich, sowie mit allen übrigen, sofern sie für die Person existentielle Bedeutung gewinnen. Hegels Wissenschaftsproblem hat seinen Ursprung "in den empirischen Wissenschaften", wo "der Stoff als ein durch die Erfahrung gegebener von außen aufgenommen und nach einer bereits feststehenden allgemeinen Regel geordnet und in äußerlichen Zusammenhang gebracht" wird. (Hegel, Enzyk. § 379 Zusatz, zit. n. Litt, 1953, S. 164)

Dabei übersieht er, daß ein vorgegebener Gegenstand mitsamt seiner Regelhaftigkeit in bestimmten Personen Formen weiterführender, kreativer Anteilnahme erwecken kann, so daß die Grenze zwischen Verstandeswissenschaft, Philosophie und Metaphysik durchlässig wird.

Toleranter verfährt Hegel mit der Kunst. Die hier abgebildeten Gegenstände sind in Form und Gestalt gegenwärtig, aber von ihrer "Materialität" befreit, sie bieten sich in sublimierter Weise an. Dabei ist das Kunstwerk "noch nicht reiner Gedanke", wie ihn die Philosophie zu generieren vermag, "aber seiner Sinnlichkeit zum Trotz auch nicht mehr bloßes materielles Dasein, wie Steine, Pflanzen und organisches Leben, sondern das Sinnliche im Kunstwerk ist selbst ein ideelles, das aber, als nicht das Ideelle des Gedankens, zugleich als Ding noch äußerlich vorhanden ist". Dieses Ideelle des Kunstwerks, das zugleich gegenständlich und abstrakt ist, nimmt der Betrachter deshalb nur mit zweien seiner Sinne auf, die Hegel "die beiden theoretischen Sinne des Gesichts und Gehörs" nennt. "Geruch, Geschmack und Gefühl" bleiben "vom Kunstgenuß ausgeschlossen". (Hegel, Ästhetik, Bd. 1, 1965, S. 48) Ausschließliche Absicht des Kunstwerks ist es, da es nur "die höheren Sinne"¹⁰ anspricht, "den höheren geistigen Interessen Befriedigung zu gewähren, da sie von allen Tiefen des Bewußtseins einen Anklang und Widerklang im Geiste hervorzurufen mächtig sind". (Hegel, Ästhetik, Bd. 1, 1965, S. 49) Auch in Zusammenhang mit der Kunst macht Hegel nochmals deutlich, daß es verschiedenwertige Interessen gibt, diejenigen, welche die niederen Bedürfnisse befriedigen und jene, die höheres geistiges Niveau fordern. Warum diese "höheren geistigen Interessen" dennoch wissender Teilhabe nicht genügen, liegt hauptsächlich daran, daß ihnen nur kurzzeitige, in Augenblicken besonderer ästhetischer Gerichtetheit zugestandene Anteilnahme geschenkt werden darf. Ein dauernder Person-Gegenstands-Bezug kann so nicht entstehen. Die Kunst wird auf diese

10) Vgl. Lersch, 1962⁸, S. 361. Auge und Ohr "sind höhere Sinne auch insofern, als uns durch sie auch die Welt des Geistigen vermittelt wird. Das gesprochene Wort, sowie Gesang u. Musik werden durch das Gehör vermittelt, das geschriebene Wort u. die Ästhetik der Form durch den Gesichtssinn".

Weise nicht Bestandteil des Lebens, sondern lediglich Zufluchts- und Erholungsort vor dem Alltag. Ihre "konkrete Anschauung und Vorstellung des an sich absoluten Geistes" ist im Vergleich zur Realität "nur Zeichen der Idee", die sich als "Schönheit" zeigt. Ein nur eindimensional sich darstellender Gegenstand befriedigt lediglich "den einbildenden Geist" und nicht den absoluten. (Hegel, Enzyk., 1959, § 556)

In Ansätzen enthält Hegels Theorie des 'theoretischen Interesse' Elemente, die auch einem modernen Interessenkonzept zugrunde liegen könnten. Infolge kognitiver Entwicklung - über die jedoch nicht ausgesagt wird, ob sie selbstinitiiert ist oder veranlaßt wird - verfügt der Mensch über rationales und ästhetisches Wissen, das seine Persönlichkeit im Gleichgewicht hält, in einem Zustand, der als gleichbleibend stabil für jedes Leben Bedingung und Voraussetzung sein könnte.¹¹ Der Wertaspekt der Wissensaneignung in Form der Teilhabe an der objektiven Welt wird sowohl internal als auch external als Befriedigung erfahren. Der Mensch gelangt auf diese Weise, sagt Philipp Lersch: "Zur Freiheit des Überblicks und der Ordnung, zur Freiheit der Verfügung über die Welt und zur Freiheit der Offenbarung der Welt als Wunder der Schöpfung." (Lersch, 1962⁸, S. 436)

1.4 Das 'Interesse des Denkens' als Versuch einer Synthese zwischen 'praktischem' und 'theoretischem' Interesse

Das 'Interesse des Denkens' hat das, was ist, zu seinem Gegenstand. Der Mensch tritt denkend und begreifend mit seiner Umwelt in Beziehung. Dabei erfährt er diese auf zweifache Weise. Einmal durch die "Anschauung der Gestalt", d.h. 'praktisch', indem die Dinge sinnlich wahrgenommen werden, und zum anderen als "gedachten Begriff", somit 'theoretisch', im unsinnlichen Wahrnehmen ihres "Innern". Was das

11) Vgl. Thomae Hans (Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns, Berlin 1965, S. 474

Auge aufgenommen hat, wird im Geist reflektiert und mit einem Namen versehen, wodurch dem Objekt erst Wesenheit gegeben wird. Ohne denkende Anteilnahme des Subjekts am Objekt würde diesem aller Sinn fehlen, gleichzeitig regt visuelles Wahrnehmen des Gegenstandes das Interesse des Subjekts am Objekt an, d.h., das auslösende Moment ist ein gewisser Reiz, den das Objekt aussendet. Indem es auf sich aufmerksam macht, wird ihm Aufmerksamkeit entgegengebracht. Dabei ist freilich nicht ausgeschlossen, daß dem "Interesse" der Charakter der "Leidenschaft" anhaftet. "Es kommt nichts ohne Interesse zustande." "Es ist nichts Großes ohne Leidenschaft vollbracht worden", sagt Hegel. Solche Aussagen erinnern an Kant und seine Definition von Interesse als Motor des Lebens. Dabei sind Interesse und Leidenschaft nicht ausschließlich negativ zu bewerten, eher als positive Antriebe, die zum Ausdruck bringen wollen, daß die ausschließliche Entscheidung für einen Gegenstand seine Repräsentation und Hervorhebung über die Zeit hin garantiert. Hegel meint in diesem Zusammenhang: "Daß ... die Sache, welche zustande kommt, das Moment der subjektiven Einzelheit und deren Tätigkeit enthält, ist das Interesse." Interesse und Leidenschaft sind die Energien, die dem Gegenstand, auf den sie sich richten, "Vernünftigkeit" und "Objektivität" geben. (Hegel, Enzykl., 1959, § 473-475) (Vgl. auch Litt, 1953, S. 64)

Eine Ausnahme macht dabei die "Anschauung des Naturschönen". Hier bilden die sinnliche Erscheinungsform und ihr Wesen eine Einheit, denn hier darf der Gegenstand "weder als Gedanke vorschweben noch als Interesse des Denkens einen Unterschied und Gegensatz gegen die Anschauung bilden". Das Schöne in Kunst und Natur hat seinen Wert in sich selbst und wirkt als Ganzes. Das "Interesse des Denkens", die logische Auseinandersetzung kann nur in der objektiven Welt stattfinden, die noch nicht über diese Einheit verfügt. Mit Kunst oder Natur gibt es deshalb eine spezielle Art rationaler Beschäftigung.

Im Gegensatz zu der oben gezeigten Zweiteilung der Dinge läßt "der schöne Gegenstand ... in seiner Existenz seinen eigenen Begriff als realisiert erscheinen und zeigt an ihm selbst die subjektive Einheit und Lebendigkeit". Der sich in Harmonie befindliche schöne Gegenstand

kann als einziger vom Subjekt nicht mit zweckgerichteten Forderungen belegt werden, ihm gegenüber ist das Subjekt ein Empfangendes, das die Schönheit auf sich wirken lassen kann, um "in sich selbst in diesem Objekt konkret" zu werden, "indem es die Einheit des Begriffs und Realität, die Vereinigung der bisher in Ich und Gegenstand getrennten und deshalb abstrakten Seiten in ihrer Konkretion selber für sich macht". (Hegel, Ästhetik, Bd. I, 1965, S. 120) Die denkende Hinwendung auf einen Gegenstand erhellt dessen "Sinn" in geistig-ideeller Weise, sagt Philipp Lersch. Diese Art zu denken "wird immer gesteuert von der Dynamik und Thematik eines dahinterstehenden Fragens und Suchens". (Lersch, 1962⁸, S. 450)

Die denkende und fragende Auseinandersetzung des Subjekts mit einem Gegenstand ist eine wichtige Komponente wissender Teilhabe. Reflektierend geht die Person auf den Gegenstand ein und schafft damit eine erste Voraussetzung für weitere Anteilnahme.

Daß der Mensch bei Hegel als das geistige Wesen postuliert wird, ist nicht zuletzt bestimmend dafür, daß seine Philosophie für die Pädagogik relevant ist. Das eigentlich Menschliche, das, was ihn vom Tier unterscheidet, ist eben der Geist und das auf diesem basierende Denkvermögen. (Vgl. Nicolin, 1955, S. 29 f.) Diesem lebendigen Geist entspringen Triebkräfte, die ihn aktivieren, sich wissend und erkennend mit der Welt auseinanderzusetzen, indem er immer wieder den Versuch unternimmt, Ich und Gegenstand einander näherzubringen. Für Hegel heißt das freilich, daß die Teilhabe am jeweiligen Interessens-Gegenstand nur geistig stattfinden kann, da nur so seine konkreten und abstrakten Erscheinungsformen in Einklang zu bringen sind. Eine aktive Rolle spielt dabei der "Trieb der Wissbegierde", oder wie Hegel es noch formuliert, "der Drang nach Erkenntnis". Durch diesen soll der Mensch von der untersten Stufe der Erkenntnis bis zur "höchsten Staffel philosophischer Einsicht hinauf" geführt werden. Seine Fähigkeit, sich Wissen anzueignen, sich mit geistigen Inhalten auseinanderzusetzen, gibt ihm nicht nur Befriedigung, sondern macht frei. "Der Unwissende ist unfrei", sagt Hegel, denn ihm steht eine fremde Welt gegenüber, von der er zwar abhängig ist, zu der ihm jedoch der Zugang verschlossen bleibt. Zwar agiert auch der Unwissende in dieser Welt, aber er kommt über ein Mechanisches nicht hinaus, ihm fehlt

das kognitive Durchdringen und Begreifen der Weltverhältnisse in ihrem Zusammenhang. Erst durch das Eingehen der 'praktischen' Interessen in die 'theoretischen' und die dadurch ermöglichte Ausbildung umfassender geistiger Kompetenzen macht sich der Mensch die Welt zu eigen und ist "dadurch in ihr als in dem Seinigen bei sich selber", woraus ihm "Befriedigung und Freiheit" erwächst. Sein verstehendes und anteilnehmendes Eindringen in die objektiven Gegebenheiten veranlassen ihn schließlich zu Handlungen, die ihm in seinem je spezifischen Lebensraum Zufriedenheit empfinden lassen, die den "Gegensatz von Subjektivem und Objektivem" in Vergessenheit geraten läßt. (Hegel, Ästhetik Bd. 1, 1965, S. 105)

1.5 Interessegeleitetes individuelles Bewußtsein

Hegel ist der Repräsentant eines erwachenden bürgerlichen Bewußtseins, dem interessegeleitetes Handeln im Sinne von Gottfr. Stiehler zugrunde liegt. Seine Zeitgenossen sind nicht mehr "von Geburt an auf einen Stand" festgelegt, sondern haben eine Art "Selbstverwirklichung ins Auge gefaßt", die sie nicht länger "in die Schranken" ihres Standes zwingt. (Vgl. Stiehler, 1970, S. 11) Aus der Enge sowohl der subjektiven als auch der gesellschaftlichen Eingebundenheit läßt Hegel den Menschen hinausstreben. Die Person sieht sich mit der Welt konfrontiert und mit einer Vielzahl von Gegenständen, die sich ihr hier anbieten, die "den Blick, das Interesse und das Streben des Subjekts auf sich" ziehen. Es sind die partikularen Interessen, die hier entstehen, ein Aufmerksamwerden auf "vergängliche und zufällige Objekte". Hegel ist der Philosoph, der ausdrücklich diese Art von Beschäftigung des Subjekts mit der Welt gutheißt, darstellt und dazu auffordert. Daß dieses Heraustreten des Menschen aus "dem Bannkreis des In-sich-selbst-Beschlossenseins" zunächst als materielles Umgehen von Subjekt und Objekt verstanden wird, ist für Hegel selbstverständlich. Der Mensch will dieses andere, das sich in Form der Gegenstände darbietet, erst einmal zum Gebrauch besitzen, sich seine Eigenschaften zunutze machen und Vorteil daraus ziehen. Ihm liegt zunächst nichts an einem Interesse der wissenden Teilhabe, denn noch ist die Welt als ein Überfluß an Gegenständen vorhanden, die es auszuschöpfen gilt. (Vgl. Litt, 1953, S. 162)

1.5.1 Der Dualismus des modernen Denkens

Durch seine Hinwendung zur Welt kommt der Mensch in Schwierigkeiten mit Moral und Religion. Kognitionen und Emotionen sowie seine ethisch-moralischen Wertvorstellungen geraten miteinander in Konflikt. Das Wesen der Dinge tritt zurück hinter ihrer Nützlichkeit. Erstrebt und erwünscht ist zunächst eine Evolution, die vor allem frei ist von den Beschränkungen, wie sie von Konfessionen und diese unterstützenden Staatsformen vertreten werden. Die Allgemeinheit läßt sich nicht länger in Abhängigkeit halten. Kaum einer glaubt noch daran, daß irdische, materielle Not ihre Belohnung in der Ewigkeit finden wird. Seit der Aufklärung und deren säkularisiertem Denken kehrt sich "der Geist der Menschenwelt ... vom Jenseits auf das Diesseits, ihm ist die Welt das geworden, was Interesse für ihn hat". (Riedel, 1976, S. 77) Von der Ausrichtung des Lebens nach dem Transzendenten wendet sich menschliches Streben dem Immanenten zu. Wo der Mensch dennoch versucht, beidem gerecht zu werden, gerät er in einen Zwiespalt, der charakteristisch für das moderne Denken werden wird. Im Mittelpunkt dieses Denkens steht jene Interessens-Komponente, die zwar ein pädagogischer Interesse-Begriff nicht meint, die aber für Hegel handlungsbestimmend und -leitend ist und so für ihn die wichtigste Interesse-Variante darstellt. Ihre Variablen sind 'Begierde', Neugier und Eroberungsgeist, Motive, die Fortschritt ermöglichen und Entwicklung voranbringen sowie nachweisbaren Lohn für vollbrachte Arbeit und Anstrengung versprechen. Dabei wird in Kauf genommen, daß der Gegenstand der Anschauung "auf eine höchst gewaltsame Weise aus seinem Geheimnis gerissen" wird. (Vgl. Riedel, 1976, S. 76, Anm.) Die Faszination, die dieser dynamische Lernprozeß ausübt, der mit größter Schnelligkeit vorangetrieben wird, läßt selbst Hegel ins Schwärmen geraten. Nun hat der menschliche Geist den Fortschritt in einer Weise beflügelt, daß es scheint, "als ob er, der vorher einen Schnecken gang in seiner Entwicklung, Rückschritte getan, sich von sich entfernt hätte - die Siebenmeilenstiefel angelegt habe". (Hegel, Phil. d. Gesch. IV, Leipzig 1919-20, S. 854, zit. n. Riedel, 1976, S. 77)

Als der Mensch sich seines Geistes bewußt wurde und Selbstbewußtsein entwickelte, erkannte er, daß Armut nicht höher war als Besitz, von Almosen leben nicht besser als sich durch eigener Hände Arbeit zu ernähren. Indem er sich endlich als Person verstand, machte er sich "aus dem Jenseits der Autorität" frei "und die Vernunft wurde als das an und für sich Allgemeine, und darin als das Göttliche erkannt". (Hegel, Werke Bd. XIV, 1941, S. 254)

Verabsolutierung der Vernunft schließt das Denkvermögen mit ein, als das allen Menschen Gemeinsame. Tätigkeit, Rechtsansprüche, Besitz und Selbstbewußtsein als zentrale Werte befähigen den Menschen, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen und es nach seinen subjektiven Vorstellungen zu gestalten. Auf die so zustande gekommenen Erfolge und Ergebnisse kann er mit Recht stolz sein und Freude empfinden, "und seine Werke als etwas Erlaubtes und Berechtigtes" betrachten, "worin er wesentlich seine Interessen setzen darf und soll". (Hegel, Werke Bd. XIX, 1941, S. 255)

Nicht wissende Teilhabe an den Dingen der Welt ist Hegels Anliegen, was bedeuten würde, daß sie in ihrem Wesen erhalten blieben, sondern er nimmt ihre bewußte Veränderung in Kauf. Die Beschäftigung mit den Dingen wird zur Arbeit, zum tätigen Umgehen zwischen Subjekt und Objekt. Und in dem Maße, in dem seine elaborierte Rationalität die 'praktischen Interessen' immer mehr in seinem Leben ansiedelt, werden die 'theoretischen Interessen' zunehmend zu Randbedingungen.

Hegel hebt zwar die Dialektik zwischen Welt und Jenseits auf und bezieht den Menschen zuerst auf das Diesseits, doch für den Preis, daß der Mensch Gefahr läuft, in Entfremdung und Ausbeutung zu geraten. Es ist sicher richtig, daß er sich mit der Welt einlassen und seine materiellen Wünsche in der Zeit befriedigen muß, doch indem er die Sach-Interessen überbetont und die ideellen Interessen der wissenden Teilhabe ausklammert und/oder für Zeiten der Muße aufspart, täuscht er sich in der Annahme, daß die Erfüllung seiner Sach-Interessen, die "Versöhnung des Menschen mit sich selbst" herbeiführen würde. (Hegel, Werke Bd. XIX, 1941, S. 255)

Auch dürfte er sich darin geirrt haben, daß der "Geist" ausschließlich dann "Zutrauen zu sich selbst und seinem Dasein faßt", wenn er "in seiner Gegenwart sein Interesse findet" in Form nutzbringender

Ziele, da der Mensch nur anerkannt ist "in seinem Interesse und seinem Wirken", d.h. in seinen erfolgreichen Unternehmungen. (Hegel, Werke, Bd. XIX, 1941, S. 212 u. 213) Damit öffnet Hegel der Möglichkeit Tür und Tor, daß diese Interessen außer Kontrolle geraten und dazu mißbraucht werden, als Grundlage moderner materialistischer Philosophien zu dienen.

Obwohl Hegel den Menschen herausgeholt hat aus klerikalen Bindungen, obwohl er ihm die Möglichkeiten gezeigt hat, zu denen Geist und Vernunft fähig sind, wenn sie nicht durch religiöse Ängste und Abhängigkeiten behindert werden, konnte er dennoch eines nicht vermitteln, wie aus dem machbaren, praktischen Umgang mit der objektiven Welt wissende, auf den Gegenstand gerichtete, sich von ihm anrührenlassende Teilhabe zu erreichen ist. Die emotionale, geistig-ideelle Seite menschlichen Wesens wird von ihm fast gänzlich vernachlässigt. Erziehung und Bildung sind vorrangig dazu da, die kognitiven Fähigkeiten möglichst aller, in möglichst gleicher Weise zu entwickeln, damit möglichst viele Gleichgesinnte dem einen Ziele zustreben können, sich die Welt untertan zu machen. Diesbezügliche Leistungen und Interessen verschaffen dem einzelnen Wertschätzung und Daseinsberechtigung in der Gesellschaft. Denn: "daß die Menschen selbst etwas sind, hat ihnen ein Interesse gegeben für die Menschen, die als solche etwas sind." (Hegel, Werke Bd. XIX, 1941, S. 213)

1.5.2 Der neuzeitliche Interessenskonflikt aus der Sicht des Religiösen

Zur Ganzheitlichkeit menschlichen Seins gehört für Hegel neben dem Bezug zur Relativität, die die Basis bildet, auf der Leben sich primär abspielt, der theoretische Geist, zuzuordnen den theoretischen Interessen, deren Basis eben der 'Geist' ist. Der Mensch verhält sich dann "mit Geist, mit Herz und Gemüt - kurz in seiner Ganzheit - ... zur Sache". (Hegel, Enzyk. § 449 Zusatz, zit. n. Litt, 1953, S. 172) Indem sein Agieren und Umgehen mit den Gegenständen zunächst in seinem speziellen geschichtlichen Kontext abläuft, bestimmt sich von diesem

her auch die Zweckdienlichkeit des Gegenstandes. Für die Zeit nach der französischen Revolution heißt das im Sinne von Gottfr. Stiehler, daß die bürgerliche Klasse darangeht, ihr "Schicksal in die eigenen Hände" zu nehmen "und durch eigenes Handeln dem objektiven Prozeß die optimale Richtung im Interesse der Klasse" zu geben versucht. (Stiehler, 1970, S. 105) Dieses Interesse der Klasse verfolgt nur ein Ziel, die Verbesserung seiner ökonomischen und sozialen Bedingungen. Es sind das die praktischen Interessen, wie sie auch Hegel versteht und die den theoretischen den Rang abzulaufen drohen. Hegel sieht die Gefahr, in der sich das Subjekt befindet. Auf der einen Seite lockt materieller Vorteil und irdisches Glück und auf der anderen stehen Kunst, Wissenschaft, Philosophie und Religion, die immer mehr vernachlässigt werden.

Sosehr Hegel auch ein Befürworter der praktischen Interessen ist, so fühlt er sich doch veranlaßt darauf hinzuweisen, daß die Seele des Menschen, seine ideelle, geistige Subjektivität darüber nicht ganz vergessen werden darf. In seinen 'Berliner Vorlesungen' bedient er sich in diesem Zusammenhang einer einfachen, allen verständlichen Metapher. "Der Mensch", sagt er, "sei nämlich nicht bloß an den 'Werktagen' in die 'Interessen der Not' verschränkt, sondern habe auch einen 'Sonntag', an dem er aus der praktischen Bedürftigkeit seines Lebens heraustreten und die unruhige Geschäftigkeit seiner alltäglichen Geschäfte von sich abtuen" muß. An diesen Sonntagen¹² gelangt er dann dazu, daß er "'sein Auge von der Erde zum Himmel er-

12) Mehr oder weniger freiwillig war der sonntägliche Kirchenbesuch in dieser Zeit noch obligatorisch, ganz gleich, ob für Katholiken, Lutheraner oder Reformierte. Man ging zur Kirche und unterbrach dadurch den mühsamen Alltag, um die "harten Arbeiten" der "verflossenen Woche" zu vergessen. Vgl. Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700-1850. Hrsg. v. Jürgen Schlumbohm, München 1983, S. 100. "Sonntags war es anders ... Sonntags gingen wir in der Regel zur Kirche, und zwar zur deutsch-reformierten. ... Nach alter Sitte feierte meine Mutter dann in der Arbeit, und forderte Ruhe um sich her. Sie las und schrieb ..." (a.a.O., S. 369 u. 375) Vielerorts war der Sonntag der einzige Tag, der der spärlichen Bildung vorbehalten war. "Auch das Schreiben lernte er" - aus dem sonntäglichen Evangelienbuch -, "wozu er jedoch nur die Sonn- u. Feiertage benutzen konnte". (a.a.O., S. 97)

hebt'" und 'seiner Ewigkeit, Göttlichkeit seines Wesens sich bewußt wird'". (Hegel, Berl. Schr., 1956, S. 16, zit. nach Riedel, 1976, S. 194) Wie das schon in Zusammenhang mit der Kunst gezeigt wurde, so räumt Hegel auch der Beschäftigung mit religiösen Inhalten eher eine Nebenrolle ein, ein Tag pro Woche scheint ihm genug zu sein, um die geistig-seelischen Bedürfnisse zu befriedigen.

Kierkegaard wird nicht zuletzt aus diesem Grund gegen Hegel polemisieren, denn für ihn wird das höchste Interesse des Menschen, dessen ausschließliche Gerichtetheit, darin bestehen, daß er sich um seine ewige Seligkeit bemüht. Hegel bedauert zwar die Tatsache, daß die Menschen über ihren Alltagsinteressen es versäumen, sich mit religiösen Inhalten zu beschäftigen, liefert aber keine alternativen Handlungsmöglichkeiten, wie dem abzuhelpen sei. Ihm jedenfalls scheint es unvorstellbar zu sein, daß die Mehrzahl der Menschen jemals zu dem Bildungsstand gelangen könnte, der Bedingung für teilnehmende Subjekt-Objekt-Beziehungen nicht nur im Religiösen wäre. Wie Resignation klingt es, wenn er sagt: "In der Tat setzt das Bedürfnis sich mit den reinen Gedanken zu beschäftigen einen weiten Gang voraus, den der Menschengest durchgemacht haben muß, es ist, kann man sagen, das Bedürfnis des schon befriedigten Bedürfnisses der Notwendigkeit, der Bedürfnislosigkeit, zu dem er gekommen sein muß, der Abstraktion von dem Stoffe des Anschauens, Einbildens usf., der konkreten Interessen des Begehrens der Triebe, des Willens, in welchem Stoffe die Denkbestimmungen eingehüllt stecken." (Hegel, Werke Bd. IV, 1936, S. 23 f.) Hegel nimmt hier voraus, was zum Forschungsgegenstand der modernen Psychologie wurde. "Im Kanon theoretischer Legitimation der bürgerlichen Gesellschaft gewann der Bedürfnisbegriff als philosophische Grundkategorie an Relevanz. Der Mensch wird als bedürftiges, als 'Mängelwesen' (Kant; Herder) charakterisiert; nach anthropologischer Auffassung muß er als Kulturwesen die Mangelbedingungen seiner Existenz ... eigentätig in 'Chancen seiner Lebensführung' umarbeiten." (Schmieder, 1981, S. 117) Erst wenn er seine fundamentalen Bedürfnisse wie sie Hunger, Durst, angemessene Wohn- und Lebensbedingungen sowie bestimmte Macht- und Geltungsbedürfnisse darstellen, befriedigt hat, verspürt er Verlangen nach den "sogenannten Gemütsbedürfnissen" oder den "metaphysischen Bedürfnissen",

wie Lersch sie nennt. (Lersch, 1962⁸, S. 123)

Wahrscheinlich kann und will Hegel den Interessens-Konflikt, in den er den neuzeitlichen Menschen verstrickt sieht, nicht lösen. Schon die Zuordnung der Zeitspannen, die er beiden Interesse-Komponenten zuteilt, macht das deutlich. Anteilnahme an selbstbestimmten, nicht materiellen Interessen findet nur in Ausnahmesituationen, in Muße- und Feierstunden statt, sie stellt ein Ideal dar, das gerade die ideellen Interessens-Gegenstände in "spekulativer" Weise erscheinen läßt.

In der neueren Literatur wird deshalb die von Hegel eingeschlagene philosophische Richtung auch als "spekulativer Idealismus" bezeichnet, wobei das lateinische Wort für Spiegel (speculum) zugrunde gelegt wird. Damit soll ausgedrückt werden, daß der Gegenstand als Abbild seiner selbst erscheint, dem Subjekt wird nur das zugänglich, was als Reflexion von diesem herüberkommt. Das heißt, Person und Gegenstand bleiben stets "paarweise einander entgegengesetzt", d.h., der Mensch steht ebenso wie der Welt auch Gott polar gegenüber, eines nimmt vom anderen nur wahr, was als dessen "Bild" erscheint und versucht, diese Erscheinungsformen intellektuell zu erfassen. Spekulation ist danach die Verbindung von gedanklicher Reflexion mit nicht sinnlicher Erkenntnis, wobei ein Gegenüber als Ideelles erfahren wird und nicht aber als ein "im Endlichen" Repräsentiertes. Der Mensch kann für Hegel wissende Teilhabe lediglich im "Unendlichen" der "Idee" vollziehen, dort, wo "der Grundsatz von Subjektivem u. Objektivem vereinigt ist", wo alles "Endliche" im "Unendlichen" aufgehoben ist. (Vgl. Fulda, 1981, S. 74/75) Den hohen Anspruch, den Hegel damit an den Menschen stellt, kann nur derjenige erfüllen, der sich vom Materiellen frei macht und sich auf philosophisches Denken einläßt.

1.6 Die mögliche Synthese des Interessens-Konflikts in der 'Interesselosigkeit' der Philosophie

Auf verschiedene Weise unternimmt Hegel den Versuch, die auseinanderstrebenden Interessen zu verbinden, sie im Menschen zur Harmonie zu

bringen. Sie sind sowohl Motor des Lebens als auch uneigennütziges Handeln, Leidenschaft und Lebendigkeit. Sie gehören auf der einen Seite ganz der zweckhaften Materialität an und kommen auf der anderen wissender Teilhabe ganz nahe. Aussagen wie diese stehen fast nebeneinander: "Es kommt daher nichts ohne Interesse zustande." "Nur durch dies, daß das Subjekt ... auch in der uneigennützigsten Handlung ist, d.h. durch sein Interesse, ist ein Handeln überhaupt." (Hegel, Ezyk., 1959, § 475 u. Zusatz, S. 385) Wo immer der Mensch sich mit der Welt einläßt, handelt er, und das auslösende Moment für dieses Handeln ist Interesse verschiedenster Art, sei es, daß er sich praktisch oder theoretisch und/oder in versuchter Synthese von beiden verhält. Immer fehlt aber im letzten diesem sog. 'Interesse' der entscheidende positiv-gerichtete Faktor, der wissende Teilhabe initiiert, der zu herrschaftsfreier Gegenseitigkeit führt. Aus dem Bannkreis dieser dominierenden Interessen kann sich der Mensch nur lösen, wenn er sich aus der Welt zurückzieht, sich meditierend in sich kehrt. Erst in diesen "stillen Räumen des zu sich gekommenen und nur in sich seienden Denkens schweigen die Interessen, welche das Leben der Völker und der Individuen bewegen". (Hegel, Werke Bd. IV, 1936, S. 24) Erst der unaktive Mensch nähert sich den Bedingungen, die einer pädagogischen Interesse-Theorie zugrunde liegen, wenn von 'Interesse' gesprochen wird, dem Freisein von jedem Zweckdenken, dem Gerichtetsein des einen auf den anderen. Dort, wo interesseorientiertes Handeln im Sinne wissender Teilhabe ansetzt, hört Hegelsches Handeln auf, findet Begegnung und Interaktion nur meditierend und reflektierend statt. Es werden auch keine Anstalten gemacht, diesen "interesselosen" Person-Gegenstands-Bezug in den Alltag zu übertragen. Der einmal aus dem Kreislauf der Alltags-Interessen Ausgestiegene nimmt die Sonderstellung eines Asketen ein. Er weiß, daß sein philosophisches Dasein "eine 'Art von Luxus'" ist, "wenn 'Luxus' diejenigen Genüsse und Beschäftigungen bezeichnet, die nicht der äußeren Notwendigkeit als solcher angehören". Wenn der Begriff der Notwendigkeit nur in diesem äußeren Sinne verstanden werde, sei theoretische Philosophie 'allerdings entbehrlich', ja 'überflüssig'. Es komme aber dabei gerade darauf an, was man 'notwendig' nenne und unter 'Notwendigkeit' verstehe, denn: 'Von Seiten des Geistes kann man Philosophie

gerade als das Notwendigste setzen'." (Hegel, Werke Bd. XVII, 1927 ff., S. 81, zit. nach Riedel, 1976, S. 195)

Der Philosoph ist nach Hegels Ansicht das beeindruckendste Beispiel dafür, wie der Interessenskonflikt, in dem sich der Mensch befindet, gelöst werden könnte. Daß Hegel diesen hohen Anspruch jedoch nicht auf ein Niveau gebracht hat, das allgemeiner zugänglich gewesen wäre, ist m.M.n. mit ein Grund dafür, daß seiner Wissenschaft zunehmend elitärer Charakter bescheinigt wurde. Das hat jedoch nichts damit zu tun, daß Hegels System des 'praktischen' und 'theoretischen' Interesse "in der Theorie eine Hierarchie der Tätigkeiten" schuf, wie Gottfried Stiehler es sieht. Daß man seitdem unterscheidet zwischen denjenigen, die die "mechanische Tätigkeit" ausführen, "nach fertig vorhandenen Formen und Regeln", und denjenigen, "die wissenschaftliche und künstlerische Tätigkeit" leisten, die "im eigentlichen Sinne produktiv" ist. (Stiehler, 1970, S. 123) Philosophieren ist, wie oben gezeigt wurde, in praktischem Sinne höchst unproduktiv, ein Luxus, den sich diejenigen leisten können, die darauf verzichten, den Lauf der Welt und ihre Geschäfte mitzubestimmen. Es scheint deshalb fraglich, ob Hegel wirklich "eine Apologie der intellektuellen Tätigkeiten" schuf. (Vgl. Stiehler, 1970, S. 124) Weit eher hat er in richtiger Einschätzung der sich ihm anbietenden Realität den Menschen als denjenigen erkannt, der als erstes seine und der Welt Evolution im Auge habe und deshalb seine 'Interessenspyramide' konzipiert, um die Prioritäten menschlichen Strebens einprägsamer darstellen zu können. Dabei wird sichtbar, daß die wenigen, die an der Spitze stehen und frei von Sachinteressen nur den reinen, reflektierenden, zweckfreien Umgang mit Gegenständen des Geistes pflegen können, aus der großen Zahl der Allgemeinheit stammen und die Verbindung zu ihr nie verloren haben. Ihnen ist es vielmehr gelungen, sich mit Hilfe des Geistes von den Zwängen der Gesellschaft frei zu machen. In dieser Art von Bildung, die in den Augen der Gesellschaft als "Nicht-Notwendigkeit des philosophischen Forschens" abgetan werden kann, liegt gerade "ihr Wesen", "die Freiheit", sagt M. Riedel. (Vgl. Riedel, 1976, S. 195) Freiheit drückt sich dabei aus im Bewußtwerden seiner Selbst, der Welt und des Transzendenten. Auf jeder die-

ser Bewußtseinsstufen entsteht eine bestimmte Form von Freiheit. Je mehr der Umgang des Menschen mit seiner objektiven Welt sich dem nähert, was als wissende Teilhabe zu verstehen ist, um so eigenständiger wird sein Denken, um so mehr macht er sich aus gesellschaftlichen Zwängen frei. Wissende Teilhabe macht Freiheit explizit, selbst dort, wo diese Freiheit nicht gefördert und/oder gewünscht wird.

Frei sein kann allein "der Geist", weil er allein den Menschen auszeichnet und so, wie er "die gesamte Hegelsche Philosophie durchherrscht", meint Theod. A. Adorno, heißt er "uneingeschränkt und absolut". (Adorno, 1963, S. 29) Diese uneingeschränkte geistige Freiheit handelt eigenverantwortlich und bringt alle Möglichkeiten zur Entfaltung, indem sie Schluß macht mit einer Emanzipation, die egoistische Tendenzen fördert und zu einer Interaktion hinführt, die gegenseitige Anteilnahme aufbaut.

1.7 Die Brauchbarkeit des Hegelschen Interesse-Verständnisses für eine pädagogische Theorie

Wie oben gezeigt wurde, ist Hegels Verständnis von Interesse dort für eine pädagogische Theorie der wissenden Teilhabe brauchbar, wo er dem Terminus nicht die Bedeutung der Bedürfnisbefriedigung, der Bezogenheit auf Materielles gibt. Dabei handelt es sich nach seiner Terminologie um das "theoretische Interesse" sowie um das "Interesse der Vernunft" und letztendlich um den "interesselosen" Zustand des reinen Denkens. Damit sollte nicht nur ein theoretisches Konzept für wenige Privilegierte konzipiert werden, für solche, die frei von materiellen Sorgen sich den Luxus leisten können, mit Philosophie, Kunst und Literatur Umgang zu pflegen, vielmehr ist es Hegel ein Bedürfnis, auf die Notwendigkeit hinzuweisen, die beiden Komponenten der menschlichen Natur auszubilden, ihre praktische und ihre theoretische, damit neben allem Fortschritt die Bildungsgüter nicht vernachlässigt werden, die diesem Fortschritt nicht unmittelbar dienen.

Auf welche Weise sich logische Wissenschaft und Geisteswissenschaft gegenseitig zu ergänzen vermögen, führt Hegel in der Vorrede zur 2.

Ausgabe der 'Logik' aus, wo er sich speziell an die heranwachsende Jugend wendet, an diejenigen, die "noch nicht in die Interessen des konkreten Lebens eingetreten" sind, d.h. sich noch nicht darum zu sorgen haben, wie sie ihren Lebensunterhalt verdienen sollen und noch nicht in den Wirtschafts- und Fortschrittsprozeß eingebunden sind. Diese jungen Menschen, die noch über das nötige Maß "Der Muße" verfügen, sollen sich vorrangig um "die logische Wissenschaft" bemühen, da durch sie das Abstraktionsvermögen ausgebildet wird. Unter der "logischen Wissenschaft" versteht Hegel in Anlehnung an Aristoteles die Mathematik. Der dafür geeignete "Ort" ist "die Schule, auf welche erst der Ernst des Lebens und die Thätigkeit für die wahrhaften Zwecke folgen soll". (Hegel, Bd. IV, 1936, S. 24/25) Das menschliche Leben scheint sich zwischen Zweckgebundenheit und Abstraktion zu bewegen, und der einzelne kann dieser Dialektik nicht entinnen, vor allem so lange nicht, als er nicht zur höchsten Stufe des Abstraktionsvermögens avanciert ist, wo er sich von allen Zwängen frei machen kann. Bis dahin halten ihn aber diejenigen Gegenstände gefangen, die ihm zum Nutzen und zum Erfolg gereichen. Zwar gibt es Augenblicke, wo der Mensch versucht, eine andere Art des Gegenstand-Bezuges aufzubauen, wo er diesen "nach allen Seiten seiner konkreten Natur zu dem Seinigen werden" lassen möchte, doch diese Beziehung spielt sich nur im Bereich der "Vernunft" ab, auf "abstrakte Weise", wodurch ihr die Umsetzung in die Realität fehlt, der Gegenstand erscheint als Reflexion seiner Selbst. (Hegel, Enzyk. § 416 Zusatz, zit. n. Litt, 1953, S. 200) Ein hauptsächlich kognitiv bestimmter Person-Gegenstands-Bezug trägt zwar wichtige Züge wissen-der Teilhabe, genügt jedoch dieser noch nicht. Die von der "Vernunft" wahrgenommenen, fremden Wesensmerkmale des Objekts werden nur vereinzelt akzeptiert und auf diese Weise denen des Subjekts gleichwertig, weshalb das Subjekt seine dominierende Stellung beibehält, da ihm bei dieser Art von Gegenstands-Beziehung bewußt wird, daß "die Bestimmung", die dem Objekt innewohnt, "durch ihn gesetzt ist". (Hegel, Enzyk. § 442 Zusatz, zit. n. Litt, 1953, S. 200) Die für wissende Teilhabe grundlegende Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit von Subjekt und Objekt werden von Hegel nicht gesehen. Zwar kennt er die Notwendigkeit der freien Bestimmung des Geistes, aber dieser Geist

befreit sich letztendlich nur zu sich selbst und philosophiert über sich selbst. Freiheit ist nur denkend möglich. Das reale Leben spielt sich nach anderen Regeln ab und auf einer anderen Ebene. "Alle Stufen", die die menschliche Entwicklung durchläuft, sind zwar Stufen zu einer Art der Befreiung, aber an deren Ende angelangt "hat das Denken keinen anderen Inhalt als sich selber - als seine eigenen, den immanenten Inhalt der Form bildenden Bestimmungen; es sucht und findet im Inhalt nur sich selbst". (Hegel, Enzyk. § 468, zit. n. Litt, 1953, S. 201)

Trotzdem ist die Philosophie der einzige Gegenstand, der "ganz dem freien Bedürfnis des Subjekts anheimgegeben" ist, "es ergeht keine Art von Nötigung dazu an dasselbe". Dieses Bedürfnis "existiert nur als eine innere Notwendigkeit, die stärker ist als das Subjekt, von der sein Geist dann ruhelos getrieben wird", so daß "die Beschäftigung mit dieser Wissenschaft um so freier allein auf dem Interesse der Sache und der Wahrheit" steht. (Hegel, Vorrede z. 3. Ausgabe d. Enzykl, 1959, S. 27/28) Anscheinend gibt es für Hegel nur einen Gegenstand, der wissender Teilhabe würdig ist, die Philosophie, in deren Zusammenhang Emotionen und Intentionen spürbar werden, in Form von Strebungen, die den sonst so rational bestimmten Menschen um sein Gleichgewicht bringen, ihn dahin bestimmen, sich ganz auf etwas einzulassen.

Anscheinend ist es typisch für die Zeit nach der Aufklärung, daß der Begriff Interesse sich nur zögernd frei machen kann von seinen verschiedenen Bedeutungen und von seiner Festlegung auf Sach- und Zweckbereiche. Über einzelne neue Attributionen entwickelt er sich allmählich zu dem, was heute in der Pädagogik darunter verstanden wird. Schiller wird ihm in den 'Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen' eine neue Variante hinzufügen, die des ästhetischen Gegenstands.

2. FRIEDRICH SCHILLER (1759-1805) UND SEINE BRIEFE 'ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN'

"Alle anderen Dinge müssen, der Mensch ist das Wesen, welches will." (Über das Erhabene, Bd. 19, 1966, S. 207)

2.1 Der philosophische und soziale Rahmen, in den Schillers

'Ästhetische Briefe' gestellt waren

Wenn man sich mit Schillers Schrift: 'Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen' beschäftigt, deren pädagogische Intention schon im Titel anklingt, und sie in Bezug zu dieser Wissenschaft stellt, so kommen ganz spontan Zweifel auf, ob aus diesem komplizierten, sperrigen Gedankenkonglomerat brauchbare Vorgaben für pädagogisches Handeln abzuleiten sein werden.

Mit diesem Problem scheinen sich schon frühere Interpreten auseinandergesetzt zu haben, etwa Eduard Spranger, der Schiller "eine ungewöhnlich komplizierte Natur" bestätigt, "deren Analyse auf die größten Schwierigkeiten stößt". (Spranger, 1941, S. 5) Selbst Schillers Zeitgenossen scheinen seinem "Genie" zum Teil skeptisch gegenüberstanden zu sein, was aus Humboldts Abhandlung 'Über Schiller u. den Gang seiner Geistesentwicklung', in Zusammenhang mit dem Briefwechsel beider, hervorgeht, der in die Jahre 1794 bis 1797 fällt, in die Zeit, in der Schiller mit der 2. Abfassung der 'Augustenburger-Briefe' begann (1794/95).¹³ Was von Humboldt selbst als positiv bewertet wurde,

13) So genannt, da die Grundlage der Abhandlung 'Über die ästhet. Erziehung des Menschen' die Briefe Schillers an den Herzog von Augustenburg waren, die er 1791 als Dank für ein dreijähriges Stipendium schrieb, das Schillers Not nach langer Krankheit gemildert hatte und die beim Brand des königlichen Schlosses zu Kopenhagen 1794 zum Teil vernichtet wurden. Schiller erbot sich aufgrund seiner Entwürfe, diese Briefe wieder herzustellen. Unter dem nun wirkenden "Einfluß Fichtes, Humboldts u. vor allem seit der Verbindung mit Goethe" (Bd. 19, 1966, S. 225, Anm.) hat die Neufassung ein verändertes Gesicht bekommen.

eben die Tatsache, daß Schiller, "um das Grösseste und Höchste hervorzubringen, dessen er fähig war, erst eines Zeitraumes bedurfte, in welchem sich seine ganze Intellectualität, an die sein Dichtergenie unauflöslich geknüpft war, zu der von ihm geforderten Klarheit und Bestimmtheit durcharbeitete", scheinen andere als einen entscheidenden Mangel angesehen zu haben. Humboldt kommentiert diese Tatsache: "Diese Eigentümlichkeiten endlich erklären die tadelnden Urtheile derer, die in Schillers Werken, ihm die Freiwilligkeit der Gabe der Musen absprechend, weniger die leichte glückliche Geburt des Genies, als die sich ihrer selbst bewusste Arbeit des Geistes zu erkennen meinen ...," (Humboldt, Werke in 5 Bd., Bd. II, 1961, S. 360/61) Daß gerade die scheinbare Leichtigkeit eines genialen Werkes die härteste Arbeit voraussetzt, haben diese Kritiker nicht in Betracht gezogen. Trotzdem muß gesagt werden, daß der Zugang zu den 'Briefen über die ästhet. Erziehung' einige Schwierigkeiten bereitet, da sie von einem "philosophierenden Dichter" und nicht von einem "reinen Philosophen" geschrieben wurden. (Spranger, 1941, S. 5) Ähnlicher Meinung ist auch Emil Staiger, der der geisteswissenschaftlichen Literaturwissenschaft zu bedenken gibt, sie dürfe an den Dichter Schiller nicht "mit denselben Voraussetzungen wie an den Denker herantreten und beider Texte auf ihre philosophische Richtigkeit hin" prüfen. (Staiger, 1967, S. 66) Daß Schiller selbst seine theoretischen Schriften als etwas Eigenständiges sah, das neben seinem dichterischen Werk Bestand haben sollte, schrieb er in einem Brief an Cotta. Hier meint er: "'diese Briefe' ('Über die ästhet. Erziehung des Menschen') müsse er 'für das Beste erklären, was ich je gemacht habe u. was ich überhaupt hervorbringen kann ... diese Briefe, mit denen ich hoffe, zur Unsterblichkeit zu gehen'". (zit. n. Staiger, 1967, S. 67) Und in Anspielung auf Eduard Spranger meint Staiger: "Wer aber daraufhin eine allen Regeln der philosophischen Zunft entsprechende Untersuchung erwartet, findet sich bald verwirrt u. enttäuscht. Unzählige Interpreten haben die vielen Äquivokationen u. imperatorischen, aber keineswegs zuverlässigen Schlüsse schon zur hellen Verzweiflung gebracht." (Staiger, 1967, S. 67) Das mag nicht zuletzt daran liegen, daß Schiller sich die philosophischen Kenntnisse, - vor allem über Kant -, im Selbststudium angeeignete und daraus seine Kenntnisse ge-

zogen hat. Seine jahrelange Auseinandersetzung mit dieser Philosophie, vorrangig mit der 'Grundlegung zur Metaphysik der Sitten', machten ihm die Bedeutung der Freiheit für selbstbestimmtes individuelles Handeln besonders deutlich. Wenn Kant von der "Autonomie des Willens" spricht, was für ihn "die Beschaffenheit des Willens" bedeutet, "dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist", so entspricht das ganz den Theorien Schillers über diese psychische Komponente menschlichen Handelns, ebenso die daraus folgende These: "Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen als so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien." (Kant, Grundlegung d. Metaphysik d. Sitten, 1977², S. 135) Eigener Wille und Gesetz, so wie Kant es sieht, werden in gleicher Weise auch von Schiller apperzipiert und finden in den 'Briefen' ihren Niederschlag. Auch bei Emil Staiger, dem bedeutenden Schillerkenner, wird die gedankliche Nähe zwischen Schiller und Kant hervorgehoben. Wille, Gesetz und Freiheit bilden für beide eine Einheit, denn: "Nur sofern der Wille sich selber Gesetze gibt, ist er frei und weder fremdem Einfluß noch der eigenen Willkür untertan, ... die Anarchie jedoch, die in den 'Räubern' drohte, ist gebannt." (Staiger, 1966, S. 68) Deshalb ist "die Kategorie der Veränderung", wie Grimminger das sieht, nicht ausschließlicher "Kern seiner gesamten Schrift", wohl auch nur bedingt Veränderung in Form einer "Gesellschaftskritik", (Grimminger, 1984, S. 163) was noch zu zeigen sein wird.

In der älteren Literatur wird vor allem der Einfluß Kants auf die Denkweise Schillers herausgearbeitet¹⁴, dagegen kommt eine Habilitationsschrift der Philosophischen Fakultät Düsseldorf zu dem Schluß, daß Schiller bei der 2. Abfassung der 'Ästhet. Briefe' ein völlig

14) Ed. Spranger: Schillers Geistesart, in: Abh. d. Preuß. Akad. Jhg. 1941, S. 7; Wolfg. Ritzel: Erziehung u. Bildung bei Schiller, in: Wilhelmshavener Vorträge, Heft 9, ca. 1950, S. 4. "In Schillers Ringen um eine gesicherte ethische Position wird daher eo ipso die pädagogische Position erarbeitet, d.h. sie wird erarbeitet in der Auseinandersetzung mit der Ethik Kants."

neues Werk geschaffen habe, und zwar unter dem Einfluß der Fichteschen Philosophie, dessen "teils offen zutage liegender Einfluß ... auf dieses Werk und der teils zu erwägenden gegenseitigen Sollizitation beider Denker noch nirgends ... in stringender Weise (und das bedeutet, in der Sache sich Klarheit zu verschaffen) nachgegangen war. Das hat zur Folge, daß im allgemeinen die Nähe zu Fichte bei weitem unterschätzt wird." (Pott, 1980, S. 15/16) Sicher ist der Einfluß Fichtes wie auch anderer zeitgenössischer Denker (siehe Anm. S. 41) aus Schillers Werk nicht wegzudenken, unbeachtet dürfen jedoch nicht Schillers eigene Aussagen über die ihn beeinflussenden Philosophen gelassen werden. Schon im ersten Brief der Neufassung weist er ausdrücklich darauf hin, "daß es größtenteils Kantische Grundsätze sind, auf denen die nachfolgenden Behauptungen ruhen werden". (Schiller, 1966, S. 5) In den Anmerkungen von Fricke und Göpfert heißt es in der dtv-Gesamtausgabe von Schillers Werken zu dieser Stelle in Relation zur 1. Fassung: "In den Briefen an den Augustenburger lautet der entsprechende, für das Verständnis Schillers wesentliche Passus:

'Ich bekenne gleich vorläufig, daß ich im Hauptwerk der Sittenlehre vollkommen k a n t i s c h denke. Ich glaube nämlich und bin überzeugt, daß nur diejenigen unserer Handlungen sittlich heißen, zu denen uns bloß die Achtung für das Gesetz der Vernunft und nicht Antriebe bestimmen, wie verfeinert diese auch seien und welch imposante Namen sie auch führen. Ich nehme mit den rigidesten Moralisten an, daß die Tugend schlechterdings auf sich selbst ruhen müsse, und auf keinen von ihr verschiedenen Zweck zu beziehen sei. Gut ist (nach den kantischen Grundsätzen, die ich in diesem Stück vollkommen unterschreibe), gut ist, was nur darum geschieht, weil es gut ist.'" (Kommentar d. Fricke/Göpfert-Ausgabe v. Schillers Werken, 1966, S. 228)

Für die dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung in bezug auf pädagogisches Interesse wird hauptsächlich der kantische Einfluß berücksichtigt werden, was die Beeinflussung Fichtes auf das Denken Schillers betrifft, sei auf die Arbeit von Georg Pott¹⁵ verwiesen, die sich ausschließlich diesem Thema widmet.

15) Georg Pott, Die schöne Freiheit. Eine Interpretation zu Schillers Schrift 'Über die ästhet. Erziehung d. Menschen in einer Reihe von Briefen', München 1980

2.2 Der Bildungsanspruch der 'Ästhetischen Briefe'

Fordert Kant noch als Ideal der menschlichen Entwicklung das Fortschreiten zur reinen Vernunft, so geht Schiller schon zu Anfang der 'Briefe' einen Schritt weiter. Das Hauptanliegen einer Bildung des Menschen muß die Entfaltung der "Totalität" seines Charakters sein. (4. Brief, 1966, S. 13) In dieser Totalität gilt es, die beiden von der Aufklärung bestimmten, sich dualistisch gegenüberstehenden Naturen des Menschen, die vernünftige und die sinnliche, gleichwertig zu entwickeln. Schillers Idealmensch soll Vernunft und Sinne gleichermaßen bilden. Mit dieser Forderung geht er über Kant hinaus. "Totalität wird für ihn zur Lebensfülle schlechthin", sagt Eduard Spranger, daneben fordert er "die ebenmäßige Betätigung aller Kräfte, auch der Mittelkraft Phantasie." (Spranger, 1941, S. 31)

2.2.1 Die Funktion der Phantasie

Phantasie, oder wie Schiller häufiger sagt, die Einbildungskraft, ist die dynamische Funktion im Innern des Menschen, die seine getrennten Naturen - Vernunft und Sinne - zur Einheit zu bringen versucht. Als Idealbilder des zu erstrebenden, mit sich einigen und in sich ruhenden Menschen sieht Schiller die Griechen, die: "Zugleich voll Form u. voll Fülle, zugleich philosophierend u. bildend, zugleich zart u. energisch ... die Jugend der Phantasie mit der Männlichkeit der Vernunft in einer herrlichen Menschheit" vereinigten. Deshalb wird "der einzelne Grieche zum Repräsentanten seiner Zeit", wohingegen "der einzelne Neuere" durch den "alles trennenden Verstand" verformt ist. (6. Br., 1966, S. 17) Der Grieche verfügt über die Einheit von "Sinne" und "Geist", die miteinander noch nicht in "Zwiespalt" geraten sind. Dem neuzeitlichen Menschen aber ist "das Bild der Gattung in den Individuen vergrößert auseinandergeworfen - aber in Bruchstücken, ... daß man von Individuum zu Individuum herumfragen muß, um die Totalität der Gattung zusammenzulesen". (6. Br., 1966, S. 17) Dieser Mangel an Phantasie ist dadurch entstanden, daß

der einzelne Mensch seine Identität verlor, rationale und ideelle Fähigkeiten bildeten keine Einheit mehr. Rationales Handeln wurde nur noch vereinzelt in bezug auf ethische Rechtfertigung hinterfragt, wodurch wissende Teilhabe zugunsten nutzbringenderen Verhaltens verloren ging. Dieser Zustand ist aber nicht nur ein Problem einzelner Subjekte, sondern tritt als verbreitetes Phänomen auf, das dazu führt, daß "ganze Klassen von Menschen nur einen Teil ihrer Anlagen entfalten, während daß die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind". (6. Br., 1966, S. 17)

Schuld an dieser intrapersonellen Spaltung, wie Schiller sie bei seinen Zeitgenossen wahrnimmt, ist die die Völker übergreifende Kultur. Sie brachte mit sich "die erweiterte Erfahrung" und "das bestimmtere Denken", wodurch "eine schärfere Scheidung der Wissenschaften" eingeleitet wurde. Durch die engere Verbindung der modernen Staaten untereinander und die damit zusammenhängenden kulturellen, merkantilen und wissenschaftlichen Austauschmöglichkeiten wurden Bedürfnisse geweckt, die zu einer strengeren "Absonderung der Stände u. Geschäfte" führten. Den daraus folgenden, von außen auf sie einwirkenden Belastungen war die menschliche Psyche nicht gewachsen. Was einst in zentraler Gerichtetheit auf eine überschaubare Welt als menschliche Gattung existierte, verlor sich jetzt in viele, nicht mehr miteinander korrespondierende Teile, wodurch "der innere Bund der menschlichen Natur" zerriß. Seitdem stehen sich "der intuitive u. der spekulative Verstand" feindlich gegenüber, was Schillers Denkschema zufolge bedeutet, daß seitdem die Einbildungskraft oder die Phantasie versus abstraktes, logisches Denken steht. (6. Br., 1966, S. 17)

In einer kleinen theoretischen Schrift, die Schiller 1795 schrieb und die im selben Jahr in den 'Horen' erschien und den Titel trägt 'Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen', wird deutlicher, was unter den Dualismen 'Einbildungskraft' und 'abstraktes Denken' zu verstehen ist. Hier heißt es: "Das Interesse der Einbildungskraft ist, ihre Gegenstände nach Willkür zu wechseln; das Interesse des Verstandes ist, die seinigen mit strenger Notwendigkeit zu verknüpfen. (Schiller, Bd. 19, 1966, S. 101)

Diese beiden Interesse-Definitionen Schillers stehen sich, entsprechend ihrer Zuordnung zu "Einbildungskraft" und "Verstand", polar

gegenüber. Dabei ist das "Interesse der Einbildungskraft" nach unserem Sprachgebrauch eher dem Interessanten gleichzusetzen, wobei dem Gegenstand ein gewisser Aufforderungscharakter bescheinigt wird, der eine Subjekt-Objekt-Beziehung auslöst, die nur von kurzer Dauer sowie beliebig wiederholbar ist. Auf der anderen Seite steht die kognitiv-rationale Anteilnahme zwischen Subjekt und Objekt. Die dem Gegenstand innewohnenden logischen Gesetzmäßigkeiten veranlassen die Person ihrerseits zu logischem Denken, wobei die Person im Denkvorgang die eigentliche Logik des Gegenstandes erschafft. Diese sich gegenseitig aus- und aufbauende Beziehung des "Interesse des Verstandes", wie sie von Schiller hier entwickelt wird, ist ein wichtiger Aspekt wissen-der Teilhabe und scheint als Komponente des 'Interesse-Begriffs' dem 18. Jh. durchaus geläufig gewesen zu sein.

2.3 Der Mensch in Interaktion mit der Welt

Die Welt, von Schiller als "ein Ausgedehntes in der Zeit" definiert, verändert sich laufend und fordert einen Menschen, der sich ihrer Dynamik angleichen kann, der die Fähigkeiten besitzt, sich so weit zu vervollkommen, daß er seine Verbindung mit ihr durch die "größtmögliche Veränderlichkeit und Extensität" herstellen kann. Diese Definition des interaktionellen Bezuges von Subjekt und Objekt legt die Annahme nahe, daß das Bindeglied zwischen beiden die Hinwendung, die interessierte Teilhabe des Subjekts am Objekt Welt im weitesten Sinne sein müßte. Schiller aber hebt diese Harmonie sofort wieder dialektisch auf. Wie oben gezeigt wurde, sieht er das Subjekt nicht als Einheit aus gefühlsmäßigen Bestimmtheiten und Vernunftkräften, sondern beide Ausprägungen der Person sind miteinander in Widerstreit. Dabei ist im Gegensatz zu der dauernden Veränderung alles Weltbezogenen der Mensch "das Bestehende in der Veränderung". Die Ontogenese des Menschen spielt sich für Schiller nur geistig ab, die physische Entwicklung ist eine natürliche Folge davon. Deshalb ist am interaktionellen Handeln zwischen Subjekt und Objekt nur eine Hälfte der Persönlichkeit aktiv beteiligt, ihre kognitive, nur diese wird beeinflusst und bereichert. Von seiten des Menschen bedeutet das, diesem "empfan-

genden Vermögen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt zu verschaffen", Berührungen intrapersoneller Art, was schließlich als "seine Kultur" in Erscheinung treten wird. Denn: "Je vielseitiger sich die Empfänglichkeit ausbildet, je beweglicher dieselbe ist, und je mehr Fläche sie den Erscheinungen darbietet, desto mehr Welt ergreift der Mensch, desto mehr Anlagen entwickelt er in sich; Je mehr Kraft und Tiefe die Persönlichkeit, je mehr Freiheit die Vernunft gewinnt, desto mehr Welt **b e g r e i f t** der Mensch, desto mehr Form schafft er außer sich." (Schiller, 1966, 13. Br., S. 40)

Dem gegenüber stehen die Emotionen des Menschen, das, was Schiller das "Gefühl" nennt. Es soll "die Passivität aufs höchste treiben", um "die höchste Unabhängigkeit" von dem "empfangenden Vermögen" zu erreichen, das seinerseits ausschließlich von der Aktivität der Vernunft gesteuert wird. Linear laufen beide Ausprägungen menschlichen Seins nebeneinander her und werden unabhängig voneinander einmal permanent weitergebildet und zum anderen in seiner Entwicklung als abgeschlossen angesehen. Der ineinander greifende Mechanismus von rationalen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten in intrapersonellem Bereich scheint Schillerschem Denken fremd zu sein. Seine Forderung ist, daß der Mensch zwar durch interessiertes Teilhaben an möglichst vielen Wissensbereichen seine kognitiven "Anlagen" entwickelt, daß er aber dabei seine Seele nicht an sie verliert, damit seine emotionale Persönlichkeit keinen Schaden leide. Die Welt-Mensch-Beziehung läuft dann in idealer Weise ab, wenn "mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit" verbunden ist, und der Mensch, "anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese vielmehr mit der ganzen Unendlichkeit ihrer Erscheinungen in sich ziehen und der Einheit seiner Vernunft" unterwerfen kann. (Schiller, 1966, 13. Br., S. 41) In diesen Worten spürt man noch den Schiller des Sturm und Drang, den Idealisten, der alles fordert, Besitz, Wissen, Macht, höchste Bildung, und dabei glaubt, er würde, mit all diesen materiellen und ideellen Gütern ausgestattet, sich nie selbst verlieren. Hier wird Teilhabe an der Welt in ihrer Totalität erstrebt, doch ohne selbst emotional beteiligt zu sein. Der Mensch in Erkenntnis seiner Rationalität glaubt durch diese allein die Welt beherrschen zu können. Hier sind die Anfänge dafür zu sehen, daß dem

Menschen langsam die Demut und Wertschätzung vor der objektiven und später auch subjektiven Welt verloren ging (vgl. Kap. S. Kierkegaard), daß die Teilhabe an der Welt als etwas Minderes geachtet wurde im Gegensatz zum Herrschen über sie.

Andererseits ist zu beachten, daß in solchen Aussagen verstärkt Kant-sche Gedanken verarbeitet sind. Schillers Vorstellung einer idealen Beziehung zur objektiven Welt ist ein unendlicher Austausch von Wissen über- und umeinander. Wobei einmal der Vernunft der Vorrang eingeräumt wird und zum anderen dem Gefühl. Dabei stellt sich Schiller dieser Zustand des Person-Gegenstand- bzw. Mensch-Welt-Bezugs so dar, daß: "Beide Prinzipien ... einander ... zugleich subordiniert und koordiniert" sind, "d.h. sie stehen in Wechselwirkung" miteinander. (Schiller, 1966, Anm. 2, 13. Br., S. 40) Durch Koordination werden sowohl geistige als auch reale Freiräume erschlossen. Dieser Teil-Bezug zwischen Subjekt und Objekt zeigt Merkmale wissender Teilhabe. Person und Gegenstand bleiben als Wesen frei und erfahren keine Veränderung, weder durch Mißbrauch, Manipulation noch Bedürfnisbefriedigung. Die Möglichkeit, daß dieses ideale Gleichgewicht durch nicht zu kontrollierende Faktoren gestört werden könnte, klammert Schiller aus. Es wird noch einige Zeit dauern, bis das Gedankengut der französischen Revolution auch in Deutschland Einzug halten wird.

Im zweiten Teil der Aussage wird das anfänglich herrschaftsfreie Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgehoben, dabei wird das Objekt der kognitiven Überlegenheit des Subjekts untergeordnet. Zwar sind keine materiellen Belange ausschlaggebend, wie etwa bei Hegel, doch die Diktatur des Geistes vermag gleichfalls zu zerstören. Das Objekt wird von der Vernunft absorbiert und ist nur noch ein Element von dieser.

Auch bei Schiller wird sichtbar, was schon für Hegel gezeigt wurde, daß das ausgehende 18. Jahrhundert Modernität damit gleichsetzt, daß das Objekt uneingeschränkt in Besitz genommen werden darf. Zwar sind Ansätze vorhanden, die die Fragwürdigkeit und die Gefahr solchen Handelns spüren lassen, sie werden aber um des Fortschritts willen nicht zu Ende gedacht. Interesse als wissende Teilhabe muß immer wieder dem Sachinteresse weichen.

2.4 Der 'Stofftrieb' und der 'Formtrieb' als Initiatoren interessierten Handelns

Eng verbunden mit der "Vernunft" einerseits und dem "Gefühl" andererseits ist der "Form"- bzw. "Stofftrieb".

Um diese Schillerschen Termini zu verstehen, muß vorausgeschickt werden, daß er selbst in der Horenabfassung seiner 'Briefe über die ästhet. Erziehung des Menschen' zumindest den Begriff "Stofftrieb" als "Sachtrieb" bezeichnete, was jedoch nach Ansicht von Fricke und Göpfert nicht wesentlich zu seinem Verständnis beitrug. (Vgl. Anm. z. Gesamtausg. v. Schi. Werken v. Fricke/Göpfert, Bd. 19, 1966, S. 236)¹⁶

Beide Triebe wirken im Menschen, doch "beide Eigenschaften" polarisieren sein Wesen. "Tätige Kraft" = "Stofftrieb" und "leidende Kraft" = "Formtrieb" stehen sich dualistisch gegenüber.¹⁷ Verhängnisvoll wird es für die Persönlichkeitsentwicklung dann, wenn dieses Kraftfeld seine Ausgewogenheit verliert, wenn entweder das Gefühl, das dem "Formtrieb" zuzuordnen ist oder die Verstandeskräfte, die dem "Stofftrieb" angehören, einseitig überbetont werden. Im ersten Fall wird der Mensch nur gefühlsbezogen agieren und kaum kognitiven Anteil an seiner Umwelt nehmen, wodurch "er nie er selbst" werden kann, im zweiten Fall stellt er nur die Sachinteressen in den Vordergrund, die im Hegelschen Sinne praktische Begierden (vgl. Kap. 1.2.1) sind

-
- 16) Der von Schiller ursprünglich gebrauchte Terminus "Stofftrieb" dürfte nicht auf die ursprüngliche Ableitung des Wortes 'Stoff' zurückgehen, das schon im 15. Jh. die Bedeutung "Gewirk, Gewebe, Zeug, besonders von Seide" annimmt, sondern auf das aus demselben Stamm abgeleitete Ztw. *ausstaffieren*, das im 15. Jh. *mnđ* *stoffieren*, *staffieren* 'ausschmücken' hieß. (Kluge/Götze, 1943, S. 31 u. S. 596) Danach ist der "Stofftrieb" wohl jenes Bestreben des Menschen, das in der Vervollkommnung seiner emotionalen Fähigkeiten lediglich ein "ausschmückendes" Prädikat im Laufe seiner Persönlichkeitsentwicklung sieht.
- 17) "Allem Schillerschen Denken liegt bekanntlich ein dualistisches Verhältnis zwischen Geist und Materie zugrunde. Auffallend ist, daß die Komponenten dieser Gegensatzpaare verschieden benannt werden." Vgl. Kenneth Parmelee Wilcos, *Anmut u. Würde. Die Dialektik der menschl. Vollendung bei Schiller*, Bern, Frankfurt a.M., Las Vegas 1981, S. 15

und seine Gefühle verkümmern lassen, weshalb "er nie etwas anders sein" wird. Wer sein Leben in dieser Weise organisiert, ist im Urteil Schillers eine "Null". Um die menschliche Psyche im Gleichgewicht zu halten, muß sowohl "der schlimme Einfluß einer überwiegenden Sensualität auf unser Denken und Handeln" ausgeschlossen werden, als auch "der nachteilige Einfluß einer überwiegenden Rationalität auf unsre Erkenntnis Um uns zu teilnehmenden, hilfreichen, tätigen Menschen zu machen, müssen sich Gefühl und Charakter miteinander vereinigen, sowie, um uns Erfahrung zu verschaffen, Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen muß." (Schiller, 1966, 13. Br., S. 41)

2.4.1. Das Wechselverhältnis beider Triebe

Paradoxe Mechanismen scheinen Schillers Denken zu bestimmen und seiner Theorie über die menschlichen Triebe eigenen Reiz zu geben. Diese zeichnen sich sowohl durch gegenseitige Wechselwirkung und zugleich durch Polarität aus, so daß "die Wirksamkeit des einen die Wirksamkeit des anderen zugleich begründet und begrenzt". (Schiller, 1966, 14. Br., S. 43) Dieser "Verschiedenheit des Wesens der Triebe entspricht der Gegenstand ihrer Tätigkeit. So umfaßt der sinnliche Trieb alles, was den Sinnen unmittelbar gegenwärtig ist, alles materiale Sein, während der Formtrieb sich mit der formalen Beschaffenheit der Dinge und ihren Beziehungen auf die Denkkräfte beschäftigt". (Schütz, 1951, S. 29) Es fällt auf, daß Schiller darum bemüht ist, darzustellen, auf welche Art und Weise ein Person-Gegenstands-Bezug zustandekommen kann, daß die Person ihre Persönlichkeit dabei voll als ein Ganzes aus Rationalität und Emotionalität einsetzen muß. Zunächst ist dabei nur von der Befriedigung der Person die Rede, doch auch der Gegenstand soll über "Leben" und "Gestalt" verfügen. (Schiller, 1966, 15. Br., S. 45) Das "Leben" des Gegenstandes berührt die Person dann, wenn nicht nur die Vernunft handlungsbestimmend ist, sondern Denken und Fühlen gemeinsam anteilnehmen. Wie wichtig Schiller eine emotional bestimmte Gerichtetheit zwischen Subjekt und Objekt ist, kommt im 13. Brief klar zur Sprache. Hier heißt es: "Die Natur mag unsre

Organe noch so nachdrücklich und noch so vielfach berühren - alle ihre Mannigfaltigkeit ist verloren für uns, weil wir nichts in ihr suchen, als was wir in sie hineingelegt haben, weil wir ihr nicht erlauben, sich gegen uns herein zu bewegen, sondern vielmehr mit ungeduldig vorgreifender Vernunft gegen sie heraus streben." (Schiller, 1966, Anm. 13. Br., S. 41)

Ziel der Erziehung müßte es sein, auf dieses Sich-Einlassen auf den Gegenstand vorzubereiten, den rationalen Fähigkeiten nicht absoluten Vorrang einzuräumen, den rechten Zeitpunkt des Handelns wie des Abwartens und aufeinander Eingehens ins Blickfeld zu bringen.

In dieser wechselseitigen Beziehung erfährt der jeweilige Trieb seine Optimierung durch eigene Passivität während der Aktivität des anderen, so daß "jeder einzelne für sich gerade dadurch zu seiner höchsten Verkündigung gelangt, daß der andere tätig ist". Wissenserwerb bildet nicht nur die kognitiven Fähigkeiten aus, sondern bereichert auch die Psyche; Entwicklung der emotionalen Fähigkeiten läßt Kognitionen in besonderer Weise hervortreten. Das optimale "Wechselverhältnis beider Triebe" ist der Mensch freilich "nur in der Vollendung seines Daseins ganz zu lösen imstande". Diese Theorie des zur Vollkommenheit entwickelten Menschen nennt Schiller "die Idee seiner Menschheit", die "ein Unendliches" ist, "dem er sich im Laufe der Zeit immer mehr nähern kann, aber ohne es jemals zu erreichen". (Schiller, 1966, 14. Br., S. 43)

Wissende Teilhabe als Ideal der Bildung schwebt hier Schiller wohl vor. Doch die von ihm vorgeschlagene wechselseitige Passivität und Aktivität schließt ein gemeinsames Aneinander- und Miteinander-Wachsen weitgehend aus. Wissende Teilhabe im Sinne der Pädagogik läßt beide Partner gleichberechtigt dem Ziel zustreben, wohingegen bei Schiller ein Teil eher an seine Grenzen stößt bzw. seine Optimierung erfährt als der andere. Die Gesetze der Natur und des Objektiven sind zwar seit jeher für den Menschen eine Herausforderung gewesen, aber der Reiz des Neuen, der Entdeckergeist, ist wissender Teilhabe weitgehend abträglich gewesen, indem dadurch die Koordination der menschlichen Triebe verhindert wurde. "Gäbe es aber Fälle", Schiller benutzt hier den Konjunktiv, wo der Mensch gleichzeitig eine doppelte Erfahrung machen könnte, wo er sich gleichzeitig seiner

"Freiheit" als geistiges Wesen und seiner Leiblichkeit als Teil der Materie bewußt würde, "so hätte er in diesen Fällen, und schlechterdings nur in diesen, eine vollständige Anschauung seiner Menschheit, und der Gegenstand, der diese Anschauung im verschaffte, würde ihm zu einem Symbol seiner a u s g e f ü h r t e n B e s t i m m u n g ". (Schiller, 1966, 14. Br., S. 43/44)

Es ist das Problem des Schillerschen Person-Gegenstands-Bezuges, daß den beiden "Trieben" die Gleichwertigkeit fehlt, daß sogar die Gefahr besteht, einer könnte dem anderen entgegengesetzt wirken. Einen Ausweg aus diesem Dilemma findet Schiller, indem er den "Spieltrieb" einführt, der zwischen beiden koordinierend und harmonisierend wirkt. (Schiller, 1966, 14. Br., S. 44) Dessen Aufgabe ist es, bei Veränderung wieder Identität, bei Formalität wieder Realität herzustellen, "also Form in die Materie und Realität in die Form zu bringen". (Vgl. Schütz, 1951, S. 29)

Den Spieltrieb schlicht als "Phantasie" zu bezeichnen, wie Eduard Spranger es tut, dürfte wohl zu simpel sein, hieße nur eine unwesentliche Komponente dieses Schillerschen Terminus zu erklären. Entsprechender scheint die Definition in den Anmerkungen zur Gesamtausgabe von Schillers Werken von Fricke/Göpfert, die den "Spieltrieb ... zumindest inhaltlich" als einen "ganz eigentümlichen Begriff ansehen, der "im Kern ... den Begriff der Freiheit" enthalte, "einer Freiheit, in der die 'Form' (die Idee, der Sinn) den 'Stoff' (die Sinnlichkeit, das Empfinden) so gestaltet, als entfalte dieser nur sein eigenes Daseinsgesetz, und in der der 'Stoff' die 'Form' so zur Erscheinung und zur Anschauung bringt, als träte sie rein und nur ihr eigenes Wesen verkörpernd hervor." (Schiller, Bd. 19, 1966, Anm. S. 237)

2.4.2 Die Subjekt-Objekt-Beziehung im 'Spieltrieb'

Der Spieltrieb führt erstmals eine Subjekt-Objekt-Beziehung herbei, in der keine Unter- bzw. Überordnung stattfindet. Für keines von beiden besteht Gefahr einer Wesensveränderung noch Manipulation. Daß diese

Art des Person-Gegenstands-Bezuges nur ein Idealzustand sein kann, ist Schiller bewußt: "Vorausgesetzt, daß Fälle dieser Art in der Erfahrung vorkommen können ..." (Schiller, Bd. 19, 1966, S. 44) Im Idealfall könnte der Spieltrieb zu einer moralischen Kraft ersten Ranges werden, ganz im Kantischen Sinne. Durch ihn würden die Empfindungen und Affekte "mit den Ideen der Vernunft in Übereinstimmung" gebracht, aber Schiller fordert, daß jede "moralische Nötigung" weg falle und das Subjekt in freier und selbstbestimmter Verantwortung mit den Gegenständen interagiere, d.h. sich spontan auf den Gegenstand einläßt und diesen nicht zuerst moralischen Kategorien unterwirft. (Schiller, Bd. 19, 1966, S. 45)

Unter der Herrschaft des Spieltriebes "wird das Angenehme zu einem Objekt und das Gute zu einer Macht werden". (Schiller, Bd. 19, 1966, Anm. S. 237) Diese in der 'Horen-Fassung' von Schiller selbst gemachte Erklärung stellt die Verbindung zum Schlußsatz des 14. Briefes her, in dem Schiller noch einmal die Bedeutung des Spieltriebs hervorhebt und auf seine integrierende Funktion hinweist. Der: "In demselben Maße, als er den Empfindungen und Affekten ihren dynamischen Einfluß nimmt ... sie mit Ideen der Vernunft in Übereinstimmung bringen" wird, "und in demselben Maße, als er den Gesetzen der Vernunft ihre moralische Nötigung nimmt, ... sie mit dem Interesse der Sinne versöhnen" wird. (Schiller, Bd. 19, 1966, S. 45) Ein Person-Gegenstands-Bezug im Zustand des Spiels braucht keine Gebots- und Verbotsrichtlinien, beide Partner befinden sich in einem Idealzustand, der von gegenseitiger Wertschätzung getragen ist, selbst sinnlicher Befriedigung wird der normative Zwang genommen, wodurch Möglichkeiten der Unterdrückung verringert werden. Der sich in wunschloser Harmonie befindliche Mensch harmonisiert gleichzeitig seine Umwelt. Ein so definierter "Spieltrieb" hat sich vom Kantischen Einfluß frei gemacht, von dessen Verquältheit und Unterwerfung jeder Sinnlichkeit unter die Vernunft. Zwangfreiheit und Freiwilligkeit des Handelns haben nun einen Stellenwert in Schillers Bildungstheorie erhalten, was als "Übereinstimmung" und "Versöhnung" des Menschen mit der "Materie" definiert wird. Waren dem "Sachtrieb" die Gegenstände zugeordnet, was "Leben in weitester Bedeutung" heißt, und dem "Formtrieb" "alle formalen Beschaffenheiten der Dinge und alle Beziehungen derselben

auf die Denkkräfte", so ist der Gegenstand des "Spieltriebs" die "lebende Gestalt" schlechthin, worunter "alle ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen und ... was man in weitester Bedeutung Schönheit nennt", gemeint ist. (Schiller, Bd. 19, 1966, S. 45)

Ist für Hegel der Sinn für das Schöne noch "kein durch die Natur fest bestimmter und blinder Instinkt ..., der schon an und für sich das Schöne" unterscheidet und muß erst durch "Bildung" entwickelt werden (Hegel, Ästhetik Bd. I, 1965, S. 44), so glaubt Schiller an eine intuitive Fähigkeit des Menschen, Schönheit zu erkennen und mit ihrer Hilfe seine Persönlichkeit zu entfalten. Hier wird Ästhetik weitgehend erziehungsunabhängig, dort muß erst zu ästhetischem Wahrnehmen erzogen werden.

2.5 Der schöne Gegenstand in Interaktion mit dem Subjekt

Ein schöner Gegenstand, sagt Clemenz Menze in Anlehnung an Schiller, "gefällt ohne Interesse. Aus der Beschäftigung mit ihm resultiert also keine unverhüllte Indienstnahme des Menschen für Zwecke, die ihn sich immer mehr in der Entfremdung verfangen und der Welt ausliefern lassen. Gleichzeitig regt das Schöne alle seine Kräfte an." (Menze, 1971, S. 8)

Die sich formierenden menschlichen Kräfte generieren die " l e - b e n d e G e s t a l t " . In ihr vereinigen sich alle "ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen". Sobald nun diese Voraussetzungen in einer Person oder einem Gegenstand zusammentreffen, kann "in weitester Bedeutung" des Wortes von " S c h ö n h e i t " gesprochen werden. (Schiller, 1966, 15. Br., S. 45) Damit in diesem Sinne der Gegenstand zum Leben erwacht, nicht länger "bloße Abstraktion" und somit "leblos" bleibt und/oder als "bloße Impression" "gestaltlos", muß er in seiner Form "in unsrer Empfindung" zu leben beginnen, indem sein Leben in "unserm Verstande" "lebende Gestalt" annimmt. Von diesem Augenblick an wird der schöne Gegenstand zum unentbehrlichen Bestandteil unseres Lebens, gleichzeitig besitzt ein sol-

cher Mensch die Fähigkeit, einen Gegenstand "als schön" zu beurteilen.

Der schöne Gegenstand und die Person sind für Schiller untrennbar aufeinander angewiesen, eines existiert nicht ohne das andere, da Schönheit nur durch den denkenden Menschen erkannt, definiert und somit realisiert werden kann, denn die Frage, " o b eine Schönheit ist", beantwortet sich damit, " o b eine Menschheit ist". (Schiller, 1966, 15. Br., S. 46) Im Erkennen und Anteilnehmen am schönen Gegenstand wird der Mensch gebildet, Schönheit wird von Schiller "als ein Instrument der Kultur" betrachtet, das kraft "der Würde", die ihr innewohnt, nicht mißbraucht werden kann. Die ethische Verwandlung, die die menschliche Psyche durch das Ästhetische erfährt, äußert sich in Wertschätzung und Ehrfurcht dem Gegenstand gegenüber. Diese positive Veränderung des Menschen kommt somit wissen-der Teilhabe ganz nahe, wodurch ästhetische Erziehung einen neuen Stellenwert und grundlegende erziehungsrelevante Bedeutung erhält.

2.5.1 Die ausgleichende Funktion der Schönheit

Durch ästhetische Erziehung werden neben den emotionalen Kräften des Menschen auch seine kognitiven angeregt und proportional aufeinander bezogen, d.h. "durch die Schönheit" wird "der sinnliche Mensch zum Denken geleitet" und "der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt und der Sinnenwelt wiedergegeben". (Schiller, 1966, 18. Br., S. 54/55) Die Beschäftigung mit Ästhetischem verhindert die einseitige Entwicklung der menschlichen Natur. Der eher kognitiv Ausgerichtete aktiviert seine emotionalen Fähigkeiten und umgekehrt. Letztendlich nähern sich beide einem harmonischen Zustand, der dem Menschen nicht nur Zufriedenheit, sondern "Freiheit" gibt. Da die einseitige Entwicklung einer Begabung für Schiller gleichbedeutend mit Unfreiheit ist, soll ästhetische Erziehung dazu dienen, daß sowohl der " s i n n l i c h " begabte, als auch sein Gegentyp, der " g e i s t i g a n g e s p a n n t e " Mensch von seiner Einseitigkeit befreit und "in Freiheit gesetzt" wird. (Schiller, 1966, 17.

Br., S. 54) Die nun mögliche Teilhabe an der objektiven Welt ist frei vom Zwang der Triebe, die für die Disharmonie der menschlichen Kräfte verantwortlich sind. Gleichzeitig wird sich der Mensch seines Willens bewußt, der hier als "Willensfreiheit" seinen Ursprung hat und von Schütz als "Produkt der Entwicklung" gewertet wird. (Vgl. Schütz, 1951, S. 31) Mit der Entscheidung für die Teilhabe am schönen Gegenstand wächst Aktivität und Initiative der Person, stellt sie sich bewußt gegen ein Bestimmtwerden durch ihre Triebe. Indem sie sich aus dem Spannungsfeld der nur materiellen oder nur ideellen Interessen löst, kann sie in ausgeglichenem Zustand Anteil am schönen Gegenstand nehmen, der ihr seinerseits als Einheit erscheint.

Beide Menschentypen, die sich aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale in entgegengesetzten "Zuständen" befanden und die Schiller auch als "Naturmenschen" und als "künstlichen Menschen" bezeichnet, befreit die Schönheit aus ihrer Einseitigkeit, (Schiller, 17. Br., 1966, S. 54) gleichzeitig schließt ihre neuerreichte "Selbstständigkeit" "jede fremde Einwirkung" aus, indem sie "den Denkkräften Freiheit verschafft, ihren eigenen Gesetzen gemäß sich zu äußern". Ist die sich selbst bewußte Autonomie des Denkens erst einmal erreicht, "kann die Schönheit ein Mittel werden, den Menschen von der Materie zur Form, von Empfindungen zu Gesetzen, von einem beschränkten zu einem absoluten Dasein zu führen". (Schiller, 19. Br., 1966, S. 58)

Schiller nähert sich hier dem Denken des "ästhetischen Absolutismus", wie ihn Bernhard Lypp in seinem Buch 'Ästhetischer Absolutismus u. politische Vernunft' aufzeigt, für den "eine Geschichte der Menschheit ... nur mehr als Geschichte des Selbstbewußtseins möglich" ist. "Dieses Interesse teilt der ästhet. Absolutismus mit der idealistischen Moralphilosophie. Da seiner Forderung gemäß die menschliche Vernunft Freiheit, Natur u. Geschichte in sich vereint, ist sie ursprünglich durch diese verschiedenen Strebungen zu charakterisieren." (Lypp, 1972, S. 21)

Schiller dehnt im 2. Teil der 'Ästhet. Briefe' diesen 'Ästhet. Absolutismus' so weit aus, daß er nicht nur über kantisches Denken hinausgeht, sondern auch über das der Romantiker, indem er dem Menschen ergänzend zu den oben genannten Möglichkeiten noch zwei weitere dazu-

gibt, neben: "den mundus sensibilis (die Natur)" noch "den mundus intelligibilis (das Reich der Sitten)" und "die ästhetische Welt (das Reich der unendlichen Bilderfülle u. Bilderordnung der Phantasie)". (Spranger, 1941, S. 54) Der durch den Umgang mit dem Schönen nicht nur zu Selbstbewußtsein und Willensfreiheit, sondern zur unbegrenzten Vielfalt der objektiven Welt avancierte Mensch kann nun "aus sich selbst ... machen, was er will", ihm ist die Freiheit zurückgegeben, "zu sein, was er sein soll". Der Mensch ist aus einseitiger "Nötigung" und aus ausschließlicher "Gesetzgebung" zu selbstbestimmtem Handeln frei geworden, was Schiller als "die höchste aller Schenkungen" bezeichnet, die einem Menschen im Verlauf seiner Ontogenese widerfahren kann. Ohne Rücksicht auf historische, politische, standes- und bildungsabhängige Zwänge wird so die "Schönheit unsre zweite Schöpferin". (Schiller, 21. Br., 1966, S. 65) Es geht hier Schiller nicht ausschließlich "... um die bewußte Selbsterschaffung des Menschen, der zugleich in seiner vergänglichen Abhängigkeit als Naturwesen, nicht seiner selbst mächtig, in einer unvordenklichen Einheit begriffen wird", (Vgl. Pott, 1984, S. 298) sondern wahrscheinlicher um den, für den Humanisten Schiller grundlegenden bildungstheoretischen Grundatz, daß ästhetisches Handeln im Sinne anteilnehmender Beschäftigung mit einem Gegenstand erst "eine harmonisch-proportionierliche Bildung" ermögliche, daß erst das Schöne und nur das Schöne den Menschen anregt, sich in Freiheit zu dem zu bestimmen und bestimmen zu können, was er in Wahrheit ist und sein soll", die individuelle Persönlichkeit, die im Umgang mit dem Objekt sich und der objektiven Welt neue Möglichkeiten schafft. (Menze, 1971, S. 11)

Menschliches Handeln ist zwar durch die Schönheit zielorientiert geworden, die Motivation, um dieses Ziel zu erreichen, muß jeder Mensch selbst entwickeln, denn es ist Eigenart der Schönheit, daß sie uns "die Menschheit bloß möglich macht und es im übrigen unserm freien Willen anheimstellt, inwieweit wir sie wirklich machen wollen, so hat sie dieses ja mit unsrer ursprünglichen Schöpferin, der Natur, gemein, die uns gleichfalls nichts weiter als das Vermögen zur Menschheit erteilt, den Gebrauch derselben aber auf unsere eigene

Willensbestimmung ankommen läßt". (Schiller, 21. Br., 1966, S. 65) Wie der Mensch seine Fähigkeiten einsetzt, mit welchen Sachverhalten er sich auseinandersetzt, stellt Schiller grundsätzlich der Initiative und Intention jedes Menschen anheim. Von Natur aus ist für Schiller der Mensch so konzipiert, daß er seinem sozio-kulturellen Kontext nicht bedingungslos ausgeliefert ist, niemand kann ihn grundsätzlich zum Barbaren oder Wilden werden lassen.

Mit dieser Aussage erteilt Schiller dem Rousseauschen Denken eine strikte Absage. "Gefühle" und "Grundsätze" führen, vom freien Willen gesteuert, den Menschen zur Freiheit und zum Verständnis von Kunst und Schöner. Nur wenn beide Charaktereigenschaften sich in einer Person kontradiktorisch gegenüberstehen, kann sich der Mensch entweder als "Wilder" entwickeln, "wenn seine Gefühle über seine Grundsätze herrschen"; oder als "Barbar", "wenn seine Grundsätze seine Gefühle zerstören". (Schiller, 4. Br. 1966, S. 13) Nur der Gebildete ist in der Lage, Gefühl und Grundsätze gleicherweise zu kontrollieren und im Gleichgewicht zu halten. Eine Überlegung, die nicht zuletzt durch die zunehmenden Auswüchse der Französischen Revolution angeregt wurde, so daß Denkern wie Schiller eine alle erreichende ästhetische Erziehung als Grundlage eines Bildungskonzepts unerlässlich schien. Der Mensch sollte in Zukunft in der Weise erzogen und gebildet werden, "daß er ... die Forderungen der Revolution ohne das Ereignis der Revolution verwirklichen" konnte. (Menze 1971, S. 7)

2.6 Schillers Rechtfertigung einer ästhetischen Erziehung

Die integrierende Funktion einer ästhetischen Erziehung hebt Schiller auch dadurch hervor, daß er ihr eine Position zuweist, die sie in der Mitte zwischen Vernunft und Gefühl ansiedelt. "Diese mittlere Stimmung, in welcher das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Art tätig ist, verdient vorzugsweise eine freie Stimmung zu heißen, und wenn man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen und moralischen nennt, so muß man diesen Zustand der

realen und aktiven Bestimmbarkeit den ä s t h e t i s c h e n heißen." (Schiller, 19. Br., 1966, S. 63)

Diese neue, von Schiller ausdrücklich hervorgehobene Definition emotionaler Gestimmtheit des Menschen im ästhetischen Umgang mit einem Gegenstand macht deutlich, daß er sich die Katharsis für Geist und Körper durch den Umgang mit dem Ästhetischen erhofft.

Diese Gedanken bedurften jedoch einer Begründung, da Schiller den Bereich des Ästhetischen sehr weit faßte.

Was er definitiv mit dem Terminus 'ästhetisch' meinte, scheint selbst seinen Freunden nicht immer klar gewesen zu sein. So bezeichnet es Garve (1742-1798), einer der Mitarbeiter der Horen, als "Kunstwort", das der nicht gelehrte Leser nicht verstehen könnte. Schiller glaubt jedoch, daß theoretische Konstrukte dieser Art "allmählich mehr in Umlauf" kommen müßten und durchaus ihre Berechtigung hätten, "wenn ... der Zusammenhang der Sätze ... ihre Erklärung ausführlich beifügt, ... weil dadurch die Bestimmtheit des Denkens notwendig befördert" wird. Seiner Meinung nach hat die deutsche Sprache "kein Wort, welches die Beziehung eines Gegenstandes auf das feinere Empfindungsvermögen bezeichnet, da schön, erhaben, angenehm u.s.f. bloße Arten davon sind. Da nun die Ausdrücke moralisch und physisch ohne Bedenken von der Erziehung gebraucht werden, und durch diese beiden Begriffe diejenige Erziehungsart, die sich mit der Ausbildung des feineren Gemütsvermögens beschäftigt, noch keineswegs ausgedrückt ist, so hielt ich für erlaubt, ja, für nötig, einer ä s t h e t i s c h e n Erziehung zu erwähnen." (Brief an Garve vom 25.1.1795, zit. n. Bolten, 1984, S. 117)

Schiller ist darum bemüht, seinem Konzept der ästhetischen Erziehung eine Vorstellung vom Menschen zugrunde zu legen, die diesen als denjenigen ausweist, der es nicht nur versteht, mit den Gegenständen in angemessener Weise umzugehen, sondern auch als einen, mit dem seine Mitmenschen gerne Umgang pflegen. Es ist die sensitive, empfindsame und tolerante Person, die durch ihre "Erhabenheit" beeindruckt, weil sie mit dem "Erhabenen" umgeht. Dabei rückt Schiller die ästhetische Erziehung in eine Position, die sie sehr rasch von der Realität abhebt, ihr den Nimbus des Außerordentlichen gibt und

ihre, vom definitiven Ansatz her auffallende Nähe zur wissenden Teilhabe ins Transreale entrückt. Gleichzeitig stellt Schiller seine "ästhetische Kultur in den Dienst der moralischen und intellektuellen und würdigt sie ... um ihrer pädagogischen Bedeutung für diese willen". (Vgl. Ritzel, o.J., S. 13) Selbstverständlich ist für Schiller der ästhetisch gebildete Mensch auch der moralische. Kierkegaard wird im 'Tagebuch des Verführers' den ästhetischen Menschen an erster Stelle von dieser Moral befreien. Seine ästhetische Anteilnahme an der Welt wird Genuß und nicht Verantwortung heißen. Intellektualität im Umgang mit seinem Gegenstand wird vor allem dazu dienen, alle Möglichkeiten der subjektiven Existenzbefriedigung auszuschöpfen. (Vgl. Kap. 5.3)

In ähnlicher Weise wie bei Hegel gibt es auch bei Schiller eine Rangordnung interessierten Handelns. Es sind das die "vier verschiedenen Beziehungen", die der Mensch zu "der Erscheinung" der Dinge haben kann. Dabei wird hier von eher statischen Verhaltensweisen der Person ausgegangen, Veränderungen der Person im Laufe ihrer Ontogenese bleiben unberücksichtigt.

Auf der untersten Stufe der Rangreihe steht "eine Sache", wenn sie "sich unmittelbar auf unsern sinnlichen Zustand (unser Dasein und Wohlbefinden)" bezieht, wodurch "ihre p h y s i s c h e Beschaffenheit" erfahren wird. Die " l o g i s c h e Beschaffenheit" eines Objekts nimmt Bezug "auf den Verstand", "auf unsern Willen" richtet sich seine "moralische Beschaffenheit", wenn aber ein Gegenstand "auf das Ganze unsrer verschiedenen Kräfte" bezogen ist, "ohne für eine einzelne derselben ein bestimmtes Objekt zu sein", so ist das seine " ä s t h e t i s c h e Beschaffenheit".

Die drei ersten Stufen des Gegenstandsbezugs sind als Teilziele im Erziehungsprozeß gedacht, die auf das Endziel, die Apperzeption des Schönen, vorbereiten. Gemäß dieser Kategorisierung gibt es: "eine Erziehung zur Gesundheit, eine Erziehung zur Einsicht, eine Erziehung zur Sittlichkeit, eine Erziehung zum Geschmack und zur Schönheit". Die letzte hat die Aufgabe, das Ganze "unsrer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie auszubilden". (Schiller, Anm. 19. Br., 1966, S. 63) "Das Ziel dieser Bildung", sagt Clemenz Menze, "ist die Darstellung des Menschen in seiner Menschheit, eine

Formel, die in unserer Zeit gelegentlich von geschichtslosen Konstrukteuren unter Verkennung ihrer zeitkritischen Funktion als Leerformel bezeichnet wird.¹⁸ Deshalb ist der Endzweck des Menschen das Erstreben des ästhetischen Zustandes." (Menze, 1971, S. 9)

2.6.1 Der ästhetische Zustand als Äquivalenz von Subjekt und Objekt

Im ästhetischen Zustand ist der Mensch in vollkommenem Gleichgewicht aller seiner Kräfte und Funktionen. Jede von ihnen begünstigt er "ohne Unterschied", ohne eine "einzelne vorzugsweise" hervorzuheben, weil sie "der Grund der Möglichkeiten von allen ist". Von allen Zwängen und Pflichten befreit, wird der Mensch über sich und sein Dasein hinausgehoben "zum Unbegrenzten". Ohne sich immer wieder auf Nötigungen und Störfaktoren außerpersonaler Zwänge besinnen zu müssen. Das Subjekt wird "aus der Zeit gerissen" und erfährt sein Menschsein in nicht gekannter "Reinheit und I n t e g r i t ä t", als hätte es "von der Einwirkung äußerer Kräfte noch keinen Abbruch erfahren". (Schiller, 1966, 22. Br., S. 66) Schiller will hier zum Ausdruck bringen, daß der durch kulturelle, politische und ökonomische Umweltfaktoren verbildete und genötigte Mensch einen Seinszustand benötigt, in dem er seine Probleme vergessen kann, in dem er eine neue Identität finden kann. Hier soll er das Glück erfahren, das ihm die Realität bisher vorenthalten hat. In dieser sublimierten Realität kann sich der Mensch "dem Genuß echter Schönheit" hingeben, hier wird er "Meister" seiner Gefühle und Triebe, hier kann er sich "zum Ernst und zum Spiele, zur Ruhe und zur Bewegung, zur Nachgiebigkeit und zum Widerstand, zum abstrakten Denken und zur Anschauung wenden". Ist etwa ein Kunstwerk Auslöser all dieser Reaktionen,

18) Vgl. dazu: Rolf Grimminger: Die ästh. Versöhnung. Ideologiekritische Aspekte zum Autonomiebegriff am Beispiel Schiller, in: J. Bolten, Hrsg.: Schillers Briefe ü. d. ästh. Erzieh., Frankfurt a.M. 1984, S. 175 ff., der u.a. von der "Aporie autonomer Kunst" in Zusammenhang mit Schiller spricht und die 'Ästh. Briefe' "als unglückliche Theorie über Glück" bezeichnet. (S. 181)

so darf es als "ein echtes Kunstwerk" bezeichnet werden und es gibt deshalb "keinen sicherern Provierstein" seiner "wahren ästhetischen Güte". (Schiller, 1966, 22. Br., S. 67)

Subjekt und Objekt interagieren in diesem Zustand so weitgehend, daß die maximale Qualität des einen zur Harmonisierung kognitiver und emotionaler Kräfte des anderen führt. In einem solchen Idealzustand der Subjekt-Objekt-Interaktion kann sich zweckfreies "Spiel" entwickeln, das von Freiwilligkeit, gegenseitiger Teilhabe und Wertzuweisung getragen ist, denn: "der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Dieser Satz", sagt Schiller kategorisch, "wird ... das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst tragen". (Schiller, 1966, 15. Br., S. 49) Der spielende Umgang zwischen Subjekt und Objekt setzt Kreativität frei, die bei jedem Menschen geweckt werden kann. Daraus erwachsen Freiheit, Freude, positive Lebenseinstellungen und Lebensbewältigungsstrategien. Im Spiel lernt der Mensch gleichzeitig die Eigenschaften des Gegenstandes auf zwei verschiedenen Ebenen zu bewerten, einmal auf der der "Existenz" und zum anderen auf der, die "in das wesenlose Reich der Einbildungskraft" gehört. Dabei gelten die Maßstäbe des einen Bereichs nicht in dem anderen. Deshalb erfährt derselbe Gegenstand, der im realen Leben etwa dem materiellen Nutzen diene, im ästhetischen Zustand eine Wesensveränderung, die ihn frei von aller Zweckhaftigkeit erscheinen läßt. Schiller nähert sich mit dieser Auffassung ganz dem 'interesselosen Wohlgefallen' Kants. 'Interesse' hat erst die positive Gerichtetheit wissender Teilhabe, wenn sein Vorhandensein völlig ausgeschaltet werden kann. Auf diese Terminologie stößt man immer wieder in der Philosophie des späten 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, auf die Abstraktion von 'Interesse' als die Kunst, sich von dessen Zweckhaftigkeit frei zu machen.

Schiller hat wie kaum ein anderer deutscher Schriftsteller die "schwierige Lebenskunst" beherrscht, und so wünscht und fordert er einen Freiraum, in dem sich "die Zeit in der Zeit" aufheben läßt, wo sich "Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit

Identität" vereinbaren. (Schiller, 1966, 14. Br., S. 44) Jedem Menschen sollen zeit seines Lebens Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die es ihm gestatten, sich aus eigener Initiative zu bilden und weiterzuentwickeln, soweit er durch seine Fähigkeiten dazu in der Lage zu sein glaubt.

Sein eigenes Schicksal¹⁹ und die daraus resultierenden theoretischen Überlegungen haben Schiller zu der Überzeugung gebracht, daß vor allem die kognitive Bildung noch weitgehend durch Standesgrenzen behindert war. Aus diesem Grund verlegt Schiller das Ziel jeder individuellen Entwicklung und Bildung, - denn er fordert sie für alle Menschen -, in intraindividuelle Bereiche. Im ästhetischen Zustand endlich kann der Mensch die Erfüllung finden, die außerhalb der Reichweite jeglicher Instanzen liegt. Deshalb gibt es für ihn ein "ästhetisches Dasein", in dem "ein freies Ineinanderwirken des Stofftriebs und des Formtriebs" herrscht, das "die Auflösung des Widerstreits von Zustand und Person im Spiel" bewirkt. (Staiger, 1967, S. 85) In dieser Losgelöstheit von allen Zwängen ist der Mensch frei und kann über sich und die Zeit frei bestimmen. Es ist dies der Zustand einer gewissen Weltvergessenheit, der beinahe Synthese zwischen Subjekt und Objekt, in dem die Zeit sich in der Zeit aufhebt. Diese Aussage, sagt Wolfg. Janke, "steht in der Mitte einer Philosophie der Schönheit. ... Schönes ist da in der Wirklichkeit einer in der Zeit aufgehobenen Zeit. ... als Bedingung dafür, daß der Mensch als Mensch zu bestehen vermöchte, und daß der Bezug von Selbst (Sub-

- 19) Wie schwer es zu ertragen ist, sein Weiterkommen lange Zeit seines Lebens von der Gunst Privilegierter abhängig zu sehen, hat Schiller am eigenen Leib erfahren. Sein Leben dürfte ihm rückblickend oft als "Lebenskunst" erschienen sein. Schon der Elfjährige trat auf Aufforderung des Herzogs Karl Eugen v. Württemberg im Jahre 1773 in die Militärpflanzschule auf der Solitude ein. Bis zu seinem 31. Lebensjahr lebt er ohne feste Einkünfte, bis ihm schließlich Herzog Karl August 1790 ein festes jährliches Gehalt aussetzt. Zur selben Zeit befällt ihn eine schwere Lungen- und Brustfellerkrankung, die zu bekämpfen sein jährliches Gehalt anscheinend nicht ausreicht, so daß er froh ist, zwischen 1791-93 finanzielle Unterstützung vom dänischen Herzog Friedr. Christian v. Schleswig-Holstein-Augustenburg zu erhalten. Der Dank dafür hat die 'Augustenburger' bzw. 'Briefe über die ästhet. Erziehung des Menschen' entstehen lassen.

jekt) und Welt (Objekt) menschlich sei; denn, bloß in der Zeit sein bedeutet, durch die 'Grenze der Gegenwart' beschränkt und so selbst-verloren bei der Welt zu sein, während durch die bloße Aufhebung der Zeit (in der Allzeitlichkeit des Gesetzes) wohl das Selbst als Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung gewahrt bleibt, aber die Welt als 'formlos erfüllte Zeit' darüber verloren geht. Der versöhnende Trieb richtet sich darauf, die Zeit i n d e r Z e i t aufzuheben; er erstrebt das Ideal die Wechselbestimmung von Selbstbestimmung (zeitloser Freiheit) und In-der-Zeit-Sein." (Janke, 1984, S. 229)

Doch die von Schiller angestrebte Synthese von Subjekt und Objekt - wobei, wie oben gezeigt wurde, die ethischen Wertvorstellungen des einen die Schönheit des anderen bedingen -, kann letztendlich nur in der Realität erfolgen, dann zumindest, wenn die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen dafür vorhanden sein werden. Denn die erforderliche "T o t a l i t ä t des Charakters" muß erst im Volke gebildet werden, erst dann ist es "fähig und würdig ..., den Staat der Not mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen". (Schiller, 1966, 4. Br., S. 13/14)

2.6.2 Spuren "einer uninteressierten Schätzung" des Schönen seit der Genese des Menschen

Seit "Anfang der Menschheit" zeigten sich "in den ersten rohen Versuchen, ... die zur V e r s c h ö n e r u n g des Daseins" unternommen wurden, erste Ansätze für ästhetisches Handeln, was gleichsam im Augenblick der Entstehung menschlichen Denkvermögens vorhanden war. Als das Bewußtsein für und die Anteilnahme an seiner Umwelt begann, fing der Mensch an, diese zu verändern und zu gestalten, anfangs ohne jedes Zweckdenken. Doch sobald der Gegenstand nicht nur als "Stoff" Aufmerksamkeit erregte, sondern auch als "Gestalt" und die naive Freude am "Schein" Anspruch erhob, "Realität" zu werden, veränderte sich der Mensch grundlegend. Von diesem Zeitpunkt an ist "sein tierischer Kreis aufgetan, und er befindet sich auf einer Bahn,

die nicht endet". Plötzlich beginnt sich das Rad des Fortschritts zu drehen, und Konsumzwang breitet sich aus. In diesem Stadium der Entwicklung steht noch der "Formtrieb" im Mittelpunkt, der dadurch befriedigt wird, daß er "den Genuß über jedes Bedürfnis hinaus" erweitert. Dinge, die ihm genügen, sind schließlich nicht mehr nur quantitativ, sondern auch qualitativ bedeutend, was sie ihrer "Art nach veredelt". Je höher der Wert eines Gegenstandes geschätzt wird, desto begehrt wird der Umgang mit ihm, sein Besitz bestimmt schließlich die Stellung des Betreffenden im sozialen Kontext und verschafft ihm Freiheiten, die andere nicht kennen. So kann sich eine Führungsschicht konstituieren, die entweder dieses Wissen weitervermittelt oder darauf ihre Macht aufbaut, es zur Beherrschung der Unwissenden benutzt.

Zum Vergleich stellt Schiller dieser frühen Stufe menschlichen Anteilnehmens tierisches Dasein gegenüber. Auch das Tier besitzt eine Art Freiheit, aber nur die Freiheit von "einem bestimmten ... äußeren Bedürfnis. Das Tier *a r b e i t e t*, wenn ein Mangel die Triebfeder seiner Tätigkeit ist, und es *s p i e l t*, wenn der Reichtum der Kraft diese Triebfeder ist, wenn das überflüssige Leben sich selbst zur Tätigkeit stachelt." Diese aus kreatürlicher Freude am Leben entspringende freie Bewegung ist eine Art des ästhetischen Spiels, das "sich selbst Zweck und Mittel ist". (Schiller, 27. Br., 1966, S. 89 u. 90) Die dem Tier gegebene intuitive Fähigkeit zu natürlichem ästhetischem Handeln hat der Mensch nicht. Er muß erst seine "rohe Natur" ablegen, um spielend der objektiven Welt begegnen zu können. Sein Geist veranlaßt ihn, "rastlos von Veränderung zu Veränderung fortzueilen". Erst wenn er diese außergewöhnlich dynamische Phase durchlaufen hat mit ihrem Reiz für alles "Neue und Überraschende, ... Bunte, Abenteuerliche und Bizarre, ... Heftige und Wilde", ist mit ihm eine Veränderung vorgegangen, hat er Wissen erworben und gelernt, zu differenzieren. Jetzt sucht er den Kontakt zu den Gegenständen, weil sie ihm gefallen, und "sie gefallen ihm nicht, weil sie einem Bedürfnis begegnen, sondern weil sie einem Gesetz Genüge leisten, welches, obgleich noch leise, in seinem Busen spricht". (Schiller, 27. Br., 1966, S. 91)

Schiller spricht hier an, was die Pädagogik ausdrücklich hervorheben wird, daß ohne vorhergegangenes Lernen ein Person-Gegenstand-Bezug nicht möglich ist. Andererseits wird an dieser Stelle deutlich, daß der jeweilige soziale Kontext den Gegenstand definiert und das Maß der wissenden Teilhabe an diesem sich aus dem Zeitwissen und der Wertschätzung, die ihm dort zuteil wird, ableitet. Philipp Lersch stellt dafür als Gesetzmäßigkeit auf, daß, je erschlossener der "Welthorizont" ist, das Verstehen des Sachwertes eines Gegenstandes von seinem "S i n n - w e r t" abhängt. (Vgl. Lersch, 1962⁸, S. 194)

Bildung und Ästhetik bedingen sich schon in einer sehr frühen Phase menschlicher Sozialisation. Das Erkennen der schönen Erscheinung der Dinge hat dem Menschen erstmals seine unästhetische Erscheinung bewußt gemacht, in ihm entstand der Wunsch, in gleicher Weise auf ein Gegenüber zu wirken, wie das schöne Objekt auf ihn selbst. Jetzt "ist er nicht mehr zufrieden, daß ihm die Dinge gefallen; er will selbst gefallen, anfangs zwar nur durch das, was s e i n ist, endlich durch das, was er ist. Was er besitzt, was er hervorbringt, darf nicht mehr bloß die Spuren der Dienstbarkeit, die ängstliche Form seines Zwecks an sich tragen; neben dem Dienst, zu dem es da ist, muß es zugleich den geistreichen Verstand, der es dachte, die liebende Hand, die es ausführte, den heitern und freien Geist, der es wählte und aufstellte, widerscheinen." (Schiller, 27. Br., 1966, S. 91/92) Die um ihrer Schönheit willen gesuchten Gegenstände werden zum Schmucke des Menschen und seiner Umwelt und bringen dadurch "einen ästhetischen Überfluß" in sein Leben. In diesem Zustand, der weitgehend frei ist vom Nützlichkeitsstreben, kommt erneut der "Spieltrieb" zum Tragen, jene sublimierte Art des Umgangs zwischen Person und Gegenstand, wo dieser "für sich allein ein Objekt seines Strebens" ist. Im spielenden Umgang, wo der Gegenstand um seiner selbst willen Anteilnahme erfährt, erwächst dem Menschen Freude. Schiller führt diese Bedingung wissender Teilhabe als erster ein, auch wenn diese Freude nur in einer besonderen Situation entsteht. Freude wird, auch heute noch, von der Pädagogik mit Zurückhaltung gebraucht, und selbst die Interesse-Theorie der wissenden Teilhabe hat anscheinend auf sie vergessen.

Schiller nennt ganz schlicht die Freude an Farbe, Form und Gestalt eines Gegenstandes, womit dem Menschen das anscheinend "Unnötige ... bald der beste Teil seiner Freuden" wird. In der Weise, wie "der alte Germanier" Verständnis für "glänzendere Tierfelle, prächtigere Geweihe, zierlichere Trinkhörner" entwickelte und dadurch Ansätze für ästhetisches Empfinden zum Ausdruck brachte, so haben spätere Generationen durch die Gestaltung von Wohnung, Hausgerät und Bekleidung nicht nur formend auf ihren soziokulturellen Kontext eingewirkt, sondern damit bewiesen, daß der Umgang mit Ästhetischem nicht "bloß den äußern", sondern "zuletzt auch den innern Menschen zu verwandeln" vermag. (Schiller, 1966, 27. Br., S. 92) Schiller nimmt hier voraus, was für jede Art von ästhetischer Aktivität gilt und das von Mayrhofer und Zacharias als ihr "integrales Moment jeder Aktivität" bezeichnet wird. Dabei ist die Unterscheidung zwischen "schön" und "häßlich", sagt Hans Mayrhofer, "keine spezifische Eigenart" des Verhaltens "bestimmter Kulturen" mehr, sondern ein "allgemeines Phänomen menschlicher" Person-Gegenstands-Teilhabe. (Vgl. Mayrhofer/Zacharias, 1976, S. 44) Durch seinen Umgang mit dem ästhetischen Gegenstand baut sich der Mensch "mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze ein drittes Reich auf", das Reich "des Spiels und des Scheins, worin ... dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse" abgenommen werden, und er frei wird von allem Zwang "sowohl im Physischen als im Moralischen". Hier schließlich gewinnt der einzelne "Gestalt", d.h. er wird von seinem Mitmenschen als gleichberechtigter Partner geachtet und anerkannt, da alle die Teilhabe am selben Gegenstandsbereich verbindet. Dieser Umwelt gegenüber verhält er sich dabei "nur als Objekt des freien Spiels", denn das "Grundgesetz dieses Reichs" ist: " F r e i h e i t z u g e b e n
d u r c h F r e i h e i t ". (Schiller, 27. Br., 1966, S. 93)

Diese Verwandlung der Totalität der Realität via ästhetischem Gegenstand in eine Welt des Schönen "bleibt ein Ideal (die Idee eines 'unbestimmten Maximus')". (Vgl. Pott, 1980, S. 128), in dem jedes einzelne Individuum aufgrund seiner ästhetischen Erziehung zur Harmonisierung beiträgt. Auf Individualität wird zugunsten von Harmonie verzichtet. "Der Geschmack allein bringt Harmonie in die Gesell-

schaft, weil er Harmonie in dem Individuum stiftet." (Schiller, 27. Br., 1966, S. 94) Auf dieser Stufe des ästhetischen Gerichtetseins handelt es sich anscheinend um einen Zustand, dem jede Dynamik und Initiative fehlt, um diese kunstvolle und sehr künstlich anmutende Harmonie nicht zu gefährden.

An dieser Stelle der 'Briefe über die ästhetische Erziehung' merkt man, daß sie Fragment sind, nicht zu Ende geführte Reflexionen zeitkritischer Art, die aber nicht realisiert zu werden erwarten. Eine in grundsätzlichen Ansätzen pädagogisch richtige und wünschenswerte Person-Gegenstands-Beziehung wird in eine imaginäre Zukunft verlegt, in das Reich "des ästhetischen Scheins", in dem die "Fesseln der Leibeigenschaft" fallen werden, wo "alles - auch das dienende Werkzeug ein freier Bürger" sein wird, "der mit dem edelsten gleiche Rechte" haben wird. Hier wird letztendlich "das Ideal der Gleichheit erfüllt" werden, das diejenige Bildungsgrundlage garantiert, auf der Person und Gegenstand einander begegnen können. (Schiller, 27. Br., 1966, S. 95)

Am Schluß der Horen-Fassung der 'Briefe' bezieht Schiller noch einmal selbst Stellung zu seiner Theorie des Ästhetischen und meint, in dieser eine "Konstitution" geschaffen zu haben, die nicht nur einem ästhetischen Staat, sondern jedem "guten Staat" schlechthin zugrunde liegen müßte. "Noch kenne ich keine dergleichen", heißt es über diese Konstitution, "und ich darf also hoffen, daß ein erster Versuch derselben, den ich dieser Zeitschrift bestimmt habe, mit Nachsicht werde aufgenommen werden." (Anm. zu Schillers Theoret. Schriften, 3. Teil, Bd. 19, 1966, S. 244)

2.7 Der Beitrag der 'Briefe' für selbstbestimmten Person-Gegenstand-Bezug

Wie kaum ein anderer vor ihm hat Schiller in den 'Briefen über die ästhet. Erziehung' deutlich gemacht, daß Subjekt und Objekt nur miteinander kooperieren können, wenn der Mensch gewillt ist, von einseitiger Gerichtetheit Abstand zu nehmen, indem der ausschließlich

rational bestimmte auch seine Emotionalität und der Emotionale seine Rationalität in seine Beziehung zur Welt einbringt, beides Grundvoraussetzungen für Interesse als wissende Teilhabe. Eine weitere wichtige Voraussetzung führt Schiller in Fortführung aufklärerischen Gedankengutes ein, die Forderung nach Freiheit, sowohl politischer als personaler Art, denn: "Das woraus der Mensch die Freiheit nur ergreifen kann", sagt H.G. Pott, "muß selbst Freiheit sein: dies ist die Quintessenz der Lehre der 'Briefe'. Ästhetische Erziehung wird sich als Anleitung zu einem autonomen Selbstsein begreifen können; aber vermöge desjenigen Selbstseins, das uns immer schon als f r e i e s übereignet ist, und das noch in das entfernteste Dasein gezeichnet ist." (Pott, 1980, S. 10) Der durch genetische und lernbezogene Faktoren zur Unterscheidung von schön und häßlich fähige Mensch ist nach Schillers Meinung von dem Augenblick an, in dem er sich als Person begreift und von seiner Umwelt angenommen wird, in der Lage, seine ethischen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten aus der Freude am Schönen heraus zu entwickeln. Das Erkennen äußerer Schönheit weckt im Menschen Möglichkeiten und Fertigkeiten, sich auch mit anderen Inhalten auseinanderzusetzen, an deren Ende aber immer wieder der schöne Gegenstand stehen wird. Er ist Ursache und Ende seiner Entwicklung und lenkt sie auf einen Mittelpunkt hin, in dem die Theorie der Schönheit einmündet. Deshalb ist der Kern der "gesamten Schrift" nicht "die Kategorie der Veränderung" schlechthin, wie Rolf Grimminger es sieht (Grimminger, 1984, S. 163), sondern das Streben nach Kontinuität und Harmonisierung und des ans Zielkommens im ästhetischen Zustand. Mit dieser Zielstrebigkeit, die ausschließlich die Selbstentfaltung der Person im Auge hat, verfolgt Schiller ein anderes Ziel als die moderne Pädagogik. Er hat damit eine zur Partizipation nicht bereite Person geschaffen, die im Person-Gegenstand-Bezug ihre Befriedigung letztendlich nicht findet, da diese Befriedigung einen Idealzustand fordert, der nicht realisierbar ist.

Neben den verschiedenen Interpretationen von Schillers 'Briefen'²⁰

Fußnote 20 siehe nächste Seite

ist nicht zu vergessen, daß seine Intention darin bestand, dem Menschen zu zeigen, daß im Erleben des Schönen Verstand und Sinne in gleicher Weise angesprochen werden. Deshalb gibt es in Schillers theoretischem Konzept des Schönen keine eigentliche Entwicklung des Begriffs 'Interesse', von einem alltäglichen Sach-Interesse zu einem weit darüberstehenden wie bei Hegel, der hier die Philosophie ansiedelt. Für Schiller spielt sich 'Interesse' als eine Art wissender Teilhabe ausschließlich im Ästhetischen ab, hier erfährt der Begriff seine Bedeutungsbestimmung und Rechtfertigung. Zwar hebt er sich durch das Attribut "höher" von den "beschränkten Interessen" des Alltags ab, die sich ausschließlich den Tagesereignissen widmen, denen gegenüber ihn dieselben Zweifel quälen wie Hegel, wenn er in der Ankündigung zu der Zeitschrift die 'Horen' schreibt:

"In der Tat scheinen die Zeitumstände einer Schrift wenig Glück zu versprechen, die sich über das Lieblingsthema des Tages ein strenges Stillschweigen auferlegt, und ihren Ruhm darin suchen wird, durch etwas anderes zu gefallen, als wodurch jetzt alles gefällt. Aber je mehr das beschränkte Interesse der Gegenwart die Gemüter in Spannung setzt, einengt und unterjocht, desto dringender wird das Bedürfnis, durch ein allgemeines und höheres Interesse an dem, was *r e i n m e n s c h l i c h* und über allen Einfluß der Zeiten erhaben ist, sie wieder in Freiheit zu setzen, und die politisch geteilte Welt unter die Fahne der Wahrheit und Schönheit wieder zu vereinigen." (Schiller, Ankündigung der 'Horen', zit. n. Bolten, 1984, S. 129)

"Höher" versus "beschränkt" bringt den dualen Charakter des Begriffs 'Interesse' bei Schiller zum Ausdruck. Der Mensch als geistiges We-

-
- 20) Anfangen von E. Spranger, bei dem es heißt: "Man muß schön sein, um das Schöne zu schauen. Dem Menschen diese Art von Kultur zu geben, war der Sinn der ästhet. Erziehung." (Spranger, 1941, S. 45), bis hin zu der reichlich allgemeinen Aussage von C. Menze, "daß erst das Schöne und nur das Schöne den Menschen anregt, sich in Freiheit zu dem zu bestimmen und bestimmen zu können, was er in Wahrheit ist und sein soll". (Menze, 1971, S. 11)

sen kann für ihn nur höhere Interessen haben, andere sind seiner nicht würdig. Dabei weisen, wie oben gezeigt wurde, die höheren, ästhetischen Interessen gewisse Merkmale wissender Teilhabe auf, nur daß für ihre Realisation noch der gesellschaftliche Rahmen fehlt.

Die Einseitigkeit, mit der Schiller seine Theorie ausschließlich im Ästhetischen ansiedelt, ist m.M.n. der Versuch, ohne politisch anzudecken, darauf hinzuweisen, daß die intensive, freibestimmte, von Vernunft und Gefühl getragene Beschäftigung mit einem Gegenstand dem Menschen zu keiner Zeit vorenthalten werden kann. Die dabei fre werdenden Energien verbinden Person und Gegenstand in der Weise, daß ihre Freiheit einer allgemeinen Freiheitlichkeit Raum verschaffen würde. Nach Meinung von Wolfg. Ritzel kennzeichnet diese gegenseitige Beeinflussung "eine Pädagogik, die Bildung und Erziehung um eines von beiden gemeinsam beförderten Anliegens willen verknüpft - um am Ende nicht bloß Schöngeister und Originale und auch nicht nur tüchtiche Sachkenner und brauchbare Mitglieder der menschlichen Gesellschaft ins Leben zu entlassen, sondern werdende Persönlichkeiten. -" (Ritzel, o.J., S. 17)

Wilhelm von Humboldt wird diese Persönlichkeit komplexer sehen als Schiller. Bei ihm stehen der Vielfalt der objektiven Welt eine Vielzahl subjektiver Kräfte gegenüber, deren Aktivierung seine Bildungstheorie gilt.

3. WILHELM VON HUMBOLDTS (1767-1835) 'THEORIE DER BILDUNG DES MENSCHEN' ALS PRODUKT DER GLEICHMÄßIGEN AUSBILDUNG ALLER SEINER KRÄFTE

"Denn es muß einem jeden eine auffallende Erscheinung seyn, daß ... unser Jahrhundert dennoch immer mehr durch das, was die Menschen wissen und bewirken, als durch das, was sie in sich selbst sind, auszeichnen wird." (Humboldt, Bd. V, 1981, S. 171, Brief an Christian Gottfr. Körner vom 18. Nov. 1793)

3.1 Standortbestimmung Wilhelm von Humboldts

Wilhelm von Humboldt, am 22. Juni 1767 in Potsdam geboren, muß in einer Untersuchung zur Entwicklung eines pädagogischen Interesse-Begriffs an zentraler Stelle genannt werden, da er schon durch seine Person Beispiel gibt, wie man seine geistigen Kräfte aktivieren und an den verschiedensten Objekten teilhaben lassen kann. Er sagt von sich, er habe sich Zeit seines Lebens mit vielerlei Gegenständen beschäftigt, mit "Natur, Kunst, Wissenschaft in allen ihren Theilen, namentlich Geschichte u. Sprache, Länder, Nationen, äussere Verhältnisse, Staatsgeschäfte, Menschen". (Humb., Kleine Schriften, Bd. V, 1981, S. 3) Diesen selbst gewählten Objektbereichen widmet er sich mit dem "Interesse der Betrachtung", was er als seine besondere Begabung bezeichnet. Was immer sich um ihn und in ihm ereignet, wird von diesem Interesse registriert, so daß es bald nichts mehr gibt, was er "nicht immer mit grosser Freiheit des Geistes beobachtet hätte". (Humb., Bd. V, 1980, S. 3) Deshalb steht der Mensch und all seine möglichen Lebenszustände im Mittelpunkt Humboldtschen Interesses, der Mensch in seiner Interaktion mit seinesgleichen und in seiner Aktion mit den Gegenständen der Umwelt. Eine Anteilnahme, die ihn praktisch zeit seines Lebens begleitet: "Denn", kann er von sich sagen, "von meiner frühesten Kindheit her erinnere ich mich, dass

ich unaufhörlich auf die Menschen um mich her Acht gab". (Humb., Bd. V, 1980, S. 4) Was er auf diese Weise über den Menschen in Erfahrung gebracht, reflektiert und internalisiert hat, bringt ihn - als fast Fünfzigjährigen - zu der Überzeugung, daß es Ziel eines jeden Menschen sein müsse, "sich selbst lebendiger zu erkennen, und bedeutender und freier aus sich hervorzutreten". (Humb., Bd. V, 1980, S. 4) Der Mensch aktiviert seine Kräfte im Bezugnehmen auf die objektive Welt, und diese Aktivität wirkt zurück auf seine Umwelt.

Verlegt Schiller noch die Vollendung des Menschen in eine ferne Zukunft, in das utopische Reich des ästhetischen Zustands, wo jeder frei von allen gesellschaftlichen Zwängen sich vorrangig seinen schönen, d.h. ästhetischen Interessen widmen können, so ist Humboldt davon überzeugt, diesen Zustand weitgehend in seiner Zeit verwirklichen zu können, und er glaubt deshalb, "die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes" sei sofort in Angriff zu nehmen. Die Tragik dabei ist, daß nicht nur seine Schrift 'Theorie der Bildung des Menschen' (1792) unvollendet geblieben ist, sondern auch sein Versuch, diese Theorie in die Wirklichkeit umzusetzen, was er als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht, zu dem er um die Jahreswende 1808/09 berufen wurde, zu realisieren geglaubt hatte. Für die geistige Strömung des Neuhumanismus blieb seine Bildungstheorie und die hier dargelegte Stellung des Menschen richtungweisend, und es wird zu zeigen sein, daß sich in seinem Denken "Selbstdeutung und Welteinstellung des Menschen exemplarisch" ausdrücken. (Menze, 1975, S. 9)

3.2 Der Mensch im Verhältnis zu seinem Selbst

"Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Leben Werth und Dauer verschaffen will." (Humb., Bd. I, 1960, S. 235) Für Humboldt ist der Mensch weitgehend genetisch festgelegt und verfügt über ein unterschiedliches Potential an Fähigkeiten, die es auszubilden gilt, denen jedoch individuelle Grenzen gesetzt sind. Doch

innerhalb dieser Grenzen sollten zunehmend freie Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Als pädagogisch ambitionierter Philosoph sieht Humboldt die Notwendigkeit, daß jedes Subjekt seine "Kräfte" aktiviere, um seinem Dasein einen möglichst breiten Erkenntnishorizont zu erschließen.

Die Aufklärung hatte damit Schluß gemacht, Leben nur als Zwischenstation für ein Jenseits zu sehen, das zu erreichen alle Kräfte beanspruchte.²¹ Aus dieser Tradition ist der Mensch nun befreit. Nur sich selbst verantwortlich, steht er im Leben.

Wilhelm von Humboldt setzt, wie andere Denker dieser Zeit auch, den autonomen, geistig unabhängigen einzelnen über das Streben nach transzendentaler Erfüllung. Um seines Menschseins willen soll jeder "die Kräfte" bzw. die Fähigkeiten, die ihm die Natur gegeben hat, entwickeln. Seine, aus einer neuen Wertschätzung des Menschen erwachsende Bildungstheorie orientiert sich am Ideal des klassischen Altertums. Wer durch die Aneignung von Wissen über die Welt und wissender Teilhabe an ihr Inhalt und Ziel seines Lebens sieht, ist wert, daß nachkommende Generationen sich seiner erinnern. Der materiellen Güter bedarf dieser Mensch nur insoweit, als sie seine Existenz sicherstellen.

3.3 Das 'Streben' als Verknüpfung des Ichs mit der Welt

Aus dem Bedürfnis des Menschen, "den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern", entspringt "sein Streben". Aber dieses Streben hat bei Humboldt keine Zweckgerichtetheit, was ihn von Hegel unterscheidet, sondern eher Zielgerichtetheit wie bei Schiller. Nach Humboldt ist sich der Mensch vorerst seines Strebens nach

21) "Auf einem allegorischen Bild, welches ein Werk der Äbtissin Hildegard v. Bingen illustriert, wird der Makrokosmos in Form des Symbols der Ewigkeit dargestellt: ein Kreis, den die Natur umschlungen hält, welche ihrerseits von der göttlichen Weisheit gekrönt ist. In das Innere des Kreises ist eine menschliche Figur gestellt - der Mikrokosmos." (Aaron J. Gurjewitsch, Das Weltbild des mittelalterl. Menschen, München 1980, S. 60)

Welterkenntnis nicht bewußt, es findet noch keine Selektion statt, denn es liegt ihm "nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt." (Humb., Bd. I, 1960, S. 235) Man ist versucht, dem Aristokraten Humboldt vorzuwerfen, daß er frei von materiellen Sorgen sich den Luxus leisten konnte, nur seiner "Veredlung" zu leben und seine humanistische Bildungsidee einem Volk anbietet, das in der Mehrzahl um seine Existenz kämpfte und mit dieser Art von wissender Teilhabe, die sich hauptsächlich intrapersonell vollzog, wenig anfangen konnte. Doch was Humboldt hier nicht ausdrücklich anspricht, ist dennoch für ihn Voraussetzung. Er weiß, daß sich das Streben nach Erkenntnis in der Realität konstituieren muß. Die Person muß erst ihre Umwelt in ihrer Mannigfaltigkeit kennenlernen, ehe sie die Wahl eines Gegenstandes treffen kann, denn dabei entscheidet sein ideeller Wert. Seine realen Erscheinungsformen, die für eine pädagogisch relevante wissende Teilhabe gleichwertig neben den ideellen gelten, treten dabei zurück und auf der Grundlage des ideellen Wertes des Gegenstandes werden seine realen neu bewertet. Erst dann bekommt das "Streben"²², jene subjektive Gerichtetheit, seine Berechtigung "vermöge des Vorstellens und des Betrachtens von etwas ..., dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht Mensch, d.i. Welt zu seyn". Dadurch wird der einzelne dazu stimuliert, "soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden". Die daraus folgende Interaktion zwischen Nicht Welt = Mensch und Nicht Mensch = Welt in allen ihren

22) Das Verb 'streben', das bereits im 11. Jh. bezeugt ist, hat im Laufe der Jahrhunderte eine vielfältige Bedeutungsentwicklung durchgemacht. Das hier gebrauchte Substantiv ist "seit dem 18. Jh. gebräuchlich ... im Anschluß an das Verb", das für seelisch-geistiges "Verhalten schlechthin" gebraucht wurde, "ohne Richtungsangabe u. Nennung eines Zieles" und "in dieser verselbständigten Verwendung im Sprachgebrauch der dt. Klassik" gebraucht wurde, "bezeichnet das Wort hier vor allem die Entfaltung der menschlichen Kräfte u. Anlagen u. ihre sinnvolle Ausbildung in der Verfolgung eines ideellen Zieles oder auch eines sittl. Prinzips". (Dt. Wörterb. v. Jac. u. Wilh. Grimm, dtv Bd. 19, München 1984, Sp. 1065)

vielfältigsten Erscheinungen ist schließlich: "Die letzte Aufgabe unsers Daseyns", denn erst aus der "Wechselwirkung" des "Ichs mit der Welt" verschaffen wir dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich". (Humb. Bd. I, 1960, S. 235) Der Widerspruch in Humboldts theoretischem Konzept, einmal soviel Welt als möglich aufzunehmen und andererseits nur die Gegenstände, die der inneren Veredelung dienen, zu wählen, könnte damit erklärt werden, daß er die Zeit des Lernens von früher Kindheit an als eine Phase der kognitiven und moralischen Entwicklung sieht, wodurch die Basis geschaffen wird für spätere wissende Teilhabe, die dann in ähnlicher Weise erfolgen kann, wie dies auch die moderne Pädagogik formuliert, wonach: "Interessen als kognitive Gerichtetheiten auf bedeutsame Weltverhältnisse" erlernt werden, wodurch der Person das "Bewußtwerden von Bedeutungen und die emotionale Anziehungskraft" des Interessens-Gegenstandes erst möglich wird. (Vgl. Schiefele, 1978², S. 251) Humboldt klammert freilich für die Lernphase interessengeleiteten Umgang mit einem Gegenstand aus, was die Pädagogik für unbedingt wünschenswert und nötig hält.

Die "Spuren des lebendigen Wirkens" eines Menschen lassen sich deshalb erst im nachhinein verfolgen. Nicht wegen seines Erfolgs in Geschäften und bei professionellen Erwerbungen wird der Person von ihren Nachkommen Wertschätzung entgegengebracht, sondern wegen des Wissens, das sie aufgrund ihrer selbstbestimmten kognitiven Teilhabe an den ihr wichtig erscheinenden, durch Erziehung und Sozialisation nahegebrachten Gegenständen erworben hat. Nur diese Art von Streben ist das "wahre Streben des menschlichen Geistes" und äußert sich in "Bildung, Weisheit und Tugend". Allein aus diesem Grund kann "einer Nation, einem Zeitalter" und dem "ganzen Menschengeschlecht" ... "Achtung" und "Bewunderung" entgegengebracht werden. (Humb., Bd. I, 1960, S. 236)

Wer einer Zeit des Umbruchs und des Aufruhrs solche Ideale als wünschenswerte Normen vorstellt, kann leicht als unrealistischer Utopist mißverstanden werden, vor allem dann, meinen Flitner und Giel,

wenn Aussagen dieser Art aus dem Zusammenhang gerissen "in gängigen Zitaten herumgeboten werden". Deshalb gibt es kaum einen Autor, der "so vielfältig mißdeutet wird", wie Humboldt. (Flitner/Giel, 1960, S. 607) Im Kontext wird die Aktualität seiner Bildungstheorie immer wieder deutlich, gerade in einer Zeit, in der Leistung einerseits und interessiertes, eigenbestimmtes Handeln andererseits zu Kontrahenten geworden sind, wo die Fragwürdigkeit des einen die Notwendigkeit des anderen fordert, wo es immer unabdingbarer wird, einen neuen Bewertungsmaßstab aufzustellen, der den Menschen nicht mehr nur nach seinen professionellen Erfolgen und seinem materiellen Besitz mißt, sondern an seinem teilhabenden Interagieren mit Objekten und Subjekten seiner Welt und deren Einfluß auf seine Persönlichkeit, wobei Bildung als Selbstverwirklichung "ein zunehmendes Mit-sich-selbst-Identischwerden" wäre, wodurch "Individualität" im Umgang mit spezifischen Gegenständen zur "Unvergleichlichkeit" würde. (Vgl. Menze, 1975, S. 52)

3.3.1 Der Wertaspekt im Subjekt-Objekt-Bezug

"Man fordert, ... dass der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgiebt, das Gepräge seines Wertes sichtbar aufdrücke, ja dass er seine Tugend und seine Kraft (so mächtig und so allwaltend sollen sie sein ganzes Wesen durchstrahlen) noch der Nachkommenschaft einhauche, die er erzeugt. Denn nur so ist eine Fortdauer der einmal erworbenen Vorzüge möglich, und ohne diese, ohne den beruhigenden Gedanken einer gewissen Folge in der Veredlung und Bildung, wäre das Daseyn des Menschen vergänglich, als das Daseyn der Pflanze, die, wenn sie hinwelkt, wenigstens gewiß ist, den Keim eines ihr gleichen Geschöpfs zu hinterlassen." (Humb., Bd. I, 1960, S. 236)

Sobald der 'erzogene' Mensch sich der Welt und ihren Objekten zugewandt hat, baut er Beziehungen auf, erwirbt er Wissen, das es zu tradieren gilt. Wissende Teilhabe über Generation hin fortgeführt und nach kognitiven und moralischen Grundsätzen ausgerichtet, würde

eine Idee der Menschheit konstituieren, die letztendlich das Paradies auf Erden vorstellbar werden ließe. Humboldts idealer Staat basiert allein auf der Bildung, die für ihn selbstverständlich mit Moral verbunden ist. Der Mensch dokumentiert seine Bildung dann auf die Weise, daß er sich zur objektiven und subjektiven Welt verantwortungsbewußt, wertschätzend und bewahrend verhält, sie gibt ihm ihrerseits Unvergänglichkeit, indem sie ihre Objekte seinen Nachkommen zur erneuten, um eine wissende Teilhabe der Väter bereicherten Interaktion überläßt. Solange diese Wechselwirkung besteht, läuft weder Person noch Gegenstand Gefahr, der Entfremdung zu unterliegen.

Humboldt versteht unter "Entfremdung" ein "Sich-Verlieren im Stoff", wo das Objekt nur um seines Nutzens willen von Interesse ist. Es ist das die Haltung, die auch die Pädagogik verwirft, wenn sie von 'Interesse' spricht. Humboldt spürt als erster deutscher, nachaufklärerischer Philosoph, daß der Stimuluscharakter, der dem Objektiven anhaftet, die Gefahr beinhaltet, sich über dessen Sinngehalt zu setzen und nur die eine Komponente des 'Interesse' zu befriedigen, die nicht gleichbedeutend ist mit wissender Teilhabe, die affektive. Deshalb redet er einer intentionalen, moralisch geprägten Person-Gegenstands-Beziehung das Wort. Wann immer der Mensch "von sich aus zu den Gegenständen außer ihm" übergeht, muß er darauf bedacht sein, daß er in möglicher "Entfremdung nicht sich selbst verliere", sondern "von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme in sein Inneres" zurückstrahlen lasse. (Humb., Bd. I, 1960, S. 237) Die wechselseitige Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, wie sie die moderne Pädagogik als Grundkategorie ihrer Interesse-Theorie formuliert hat, steht für Humboldt außer Zweifel, nur daß er diese Beziehung allein in innerpsychische Bereiche gelegt hat. Die daraus entstehende Bildung ist zuerst eine sittliche Verpflichtung in Form der Verwandlung der aktiven Auseinandersetzung mit dem objektiv Gegebenen "in die eigene Innerlichkeit". (Vgl. Schwarz, 1968, S. 143)

Was die Pädagogik als wissende Teilhabe versteht, bezeichnet Humboldt als 'bildende Teilhabe'. Dabei ist Bildung eine rein persönliche Angelegenheit, die sich aus der Subjekt-Objekt-Beziehung ergibt. Sie

wird nicht "um irgend eines außerhalb des Menschen liegenden Zieles willen" angestrebt, "sondern besitzt ihre Rechtfertigung in sich selber". (Schwarz, 1968, S. 136) Kein Wunder, daß eine solche Absolutsetzung der Bildung auf keine allgemeine Gegenliebe stieß, und man eher die Hegelsche Definition von Bildung als Orientierung vorzog, wonach diese "sich nur auf die einzelnen Subjekte als solche" zu beziehen habe, damit "der allgemeine Geist in ihnen zur Existenz gebracht werden" kann. (Hegel, Enzykl. 1959, S. 318) Was von Humboldt idealistisch überhöht wurde, erhielt durch Hegel das Merkmal allgemeiner nutzbringender Notwendigkeit. Bildung wird seitdem pragmatisch gesehen, was negative Konsequenzen für die Pädagogik hatte, die wissende Teilhabe als Grundlage von Erziehung und Bildung frei von einem Normenkatalog gleich welcher ideologischer Richtungen, als freibestimmte, zweckunabhängige Subjekt-Objekt-Beziehung sieht.

3.3.2 Der zeitüberdauernde Wert wissender Teilhabe

(Humb., Bd. I, 1960, S. 238)

In Übereinstimmung mit Humboldt sieht Clemenz Menze "die entscheidende Leistung des Menschen ... nicht in einem großen, von seiner Existenz ablösbaren Werk, sondern in seiner Selbstbildung", die in der Weise erfolgen soll, "daß er sich selbst in seiner idealischen Individualität durch seinen Aufgang in das Menschheitsideal Unvergänglichkeit verschafft." (Menze, 1975, S. 55) Alles Tätigwerden will Humboldt auf einen "Mittelpunkt" hin gerichtet sehen, "zu dem alles, was eigentlich auf uns einwirken soll, nothwendig gelangen muß". Jedes Agieren und jedes teilhabende Umgehen mit den vielfältigen Gegenständen der Welt soll die kognitiven, emotionalen und moralischen Fähigkeiten so motivieren, daß aus der Vielzahl der möglichen Interessensgegenstände das selegiert wird, das zu fortgesetzter elaborierter Auseinandersetzung ermuntert, Wissen vermittelt und Kultur schafft, wodurch der einzelne seinen speziellen Beitrag zur Geschichte leistet. (Humb., Bd. I, 1960, S. 239) Das Zusammenwirken

solcher personalen vielfältigen Dispositionen mit zahlreichen Gegenständen kann bei bestimmten Personen zu einer Wissenssteigerung führen, die ihren Höhepunkt in der Wissenschaft findet. Hier eröffnen sich der Person neue Verstehenshorizonte, was B. Schwarz als eine "Dimension des geistigen Erwachenseins" bezeichnet und für Humboldt die zeitüberdauerndste Person-Gegenstand-Beziehung darstellt. (Schwarz, 1968, S. 145) Dabei bleibt auch der sich auf wissenschaftlicher Basis vollziehende Person-Gegenstand-Bezug von einer moralischen "Grundkraft" gehalten. "Die ächte Wissenschaft", sagt Humboldt, "muß von der Ahndung einer Grundkraft, deren Wesen sich, wie in einem Spiegel, in einer Uridee darstellt, durchdrungen und belebt werden, und muß die Gesamtheit der Erscheinungen an sie anknüpfen." (Humb., Bd. I, S. 557) Man hat das Gefühl, Humboldt rede hier einem regressiven Konservativismus das Wort. Mit einem solchen Wissenschaftsverständnis sind Innovationen, scheint Fortschritt nur schwer möglich. Ein zweites Problem erhebt sich dort, wo wissende Teilhabe, so wie sie Humboldt hier fordert, ihr Regulativ in der einzelnen subjektiven Moral finden soll und damit einem humanistischen Wertesystem verpflichtet wäre, das der individuellen Auslegung offen wäre, selbst dort, wo das Metaphysische als letzte Wert-Instanz gilt. Dadurch dürfte der gesellschaftliche Konsens empfindlich gestört werden, denn eine Bildungstheorie, die die aktive, wissende Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Objekt und die daraus sich konstituierende Bildung im Mittelpunkt hat, wäre damit überfordert. Bildung kann kaum als "metaphysisches Phänomen" betrachtet werden, durch das eine "Art Erlösungsvorgang" am Menschen vorgenommen wird. (Vgl. Schwarz, 1968, S. 144) Wissende Teilhabe zwischen Person und Gegenstand ist zuallererst Handeln, das sich im Realen vollzieht, das seinen Wert durch gleichberechtigte und gleichwertige Gegenseitigkeit erhält, dessen ethisch-moralische Ausprägung sich daraus ergeben sollte, aber nicht Bedingung ist. Da Humboldt ein durchwegs positiver Denker ist, hat seine Art der Subjekt-Objekt-Beziehung ihren Wert in positiven Auswirkungen für beide Partner. Aus dieser Einstellung kann gerade die Pädagogik zahlreiche Orientierungshinweise beziehen. Erziehung zur wissenden Teilhabe, d.h. zum Interesse an der Vielfalt des Objektiven, ist immer auch Erziehung zum Guten, zu ei-

ner Haltung des Bewahrens, der Wertschätzung, zur Wahlfreiheit, zur Freude und zur umfassenden Achtsamkeit zwischen Subjekt und Objekt.

Ein Person-Gegenstand-Bezug mit negativen Auswirkungen ist gleichzusetzen mit 'Entfremdung'. Die Frage dabei ist, ob ein Interesse der wissenden Teilhabe etwaiges negatives Wissen über einen Gegenstand ignorieren muß und darf. Humboldt sieht im Negativen eine Gefahr für das Weltganze, da die Person zusammen mit dem negativen Gegenstand die moralische Verpflichtung gegenüber dieser Harmonie verlieren könnte. Diese Gefahr kündigt sich in seinen Augen durch die Entwicklung der Naturwissenschaften an, weshalb er sie in ihrer Pluralität zu ignorieren versucht. (Vgl. Schwarz, 1968, S. 147) Teilwissen und die Vereinzelung einer Wissenschaft sind der Bildung abträglich, sagt Humboldt, dadurch wird der Blick für das Ganze versperrt. Das Ziel seiner Bildungsidee und das Ziel des Lebens schlechthin liegt in der "unmittelbaren Beziehung" zwischen Subjekt und Objekt, wodurch der einzelne seine Spuren in der Welt zurückläßt. Damit ist dem Genüge getan, daß "dem Geist eine eigne und neue Ansicht der Welt" erschlossen wird. Diese "neue Ansicht der Welt" ist Bildung. Die Motivation, die Bereitschaft zur "Anstrengung" im Menschen zu wecken, ist Aufgabe der Erziehung, in Form eines gewissen Modelllernens von Generation zu Generation, was gleichzeitig die Wertschätzung und Ehrfurcht des Zöglings vor seinem Erzieher begründet und Erziehung die Berechtigung gibt, tradiert zu werden. (Humb., Bd. I, S. 239)

3.4 Der Interessensgegenstand, beurteilt nach den "Gesetzen des Guten, Wahren und Schönen" (Humb., Bd. I, 1960, S. 416)

Um seine Entwicklung und Bildung auf ein Ideal hin voranzutreiben, ist es notwendig, daß sich der Mensch in "Freiheit" der "Vielfältigkeit" aussetzt. Den "von allen Seiten her gesammelten Stoff" muß der einzelne nach sachlichen, ethischen und ästhetischen Kriterien hinterfragen, um seinen spezifischen Wert festzustellen. Durch die-

se differenzierte Vorgehensweise erwirbt der Mensch "die Schärfung seines Sinnes" für die verschiedenen Eigentümlichkeiten, die einem Objekt anhaften können und verhindert gleichzeitig, daß "nichts Disharmonisches und Unzusammenhängendes" sein Interesse reizt, vielmehr eine "Einheit und Bestimmtheit der Charakterzüge" erreicht wird, die im Idealfall bewirkt, daß nur der Gegenstand Beachtung findet, in dem "sich das Schöne mit dem Interessanten verbindet". (Humb., Bd. I, 1960, S. 416) Humboldt meint damit, daß der Gegenstand nicht, wie bei Schiller, allein um seiner Schönheit willen wissende Teilhabe angeregt, sondern auch durch seine Erscheinungsformen. Herausragende Schönheit ist ein zusätzliches positives Attribut. Dabei wird die Intention verfolgt, "den höchsten Grad sittlicher Verfeinerung" in der Person zu erreichen. Dennoch überfordert Humboldt den Menschen nie, auch wenn es so scheinen möchte. Seine Sittlichkeit ist Humanität, in deren Mittelpunkt die selbstbestimmte, freie Entscheidung des einzelnen steht, der als ein in diesem Sinne Handelnder nie die sittlichen Grenzen verletzen kann. Es ist der Glaube an das Gute im Menschen und an die Vernunft, die diesem Guten immer zum Durchbruch verhelfen wird. Von Humboldt ist Wesentliches zum Person-Gegenstands-Bezug konzipiert worden. Seine Methode, die dabei zum Ziele führt, braucht "die Freiheit der Neigung, die Stärke des Willens und die Schärfe der Beobachtung in gleichmäßiger und gehöriger Vertheilung ..." (Humb., Bd. I, 1960, S. 417)

Anders verhält es sich mit dem Wahrheitsgehalt des Objekts. Hoher Qualität des Gegenstandes entspricht hoher moralischer Wert der Person. Diese Wertschätzung kann unterschiedslos jedem entgegengebracht werden, gleich welchem Stand er angehören mag, vorausgesetzt, sein Objekt-Bezug berührt sein "eigentliches und inneres Wesen". Aus dieser im letzten ethisch bestimmten Gerichtetheit kann die alles bestimmende Frage beantwortet werden: "Was ist dasjenige, wonach, als nach einem allgemeinen Maassstabe der Werth der Dinge für den Menschen, und der Werth der Menschen gegen einander bestimmt werden Kann?" (Humb., Bd. I, 1960, S. 507) Eine solche, sich ausschließlich nach metaphysischen Maßstäben richtende Bewertung eines Person-Gegenstand-Bezugs kann die Pädagogik, wie oben gezeigt wurde, so nicht

übernehmen. Dieses Gerichtetsein von Subjekt und Objekt auf einen absoluten Maßstab beraubt "den Menschen der echten Hingabe, einer um der Sache willen erfolgenden, an der Sache sich entzündenden 'Wertantwort'". (Vgl. Schwarz, 1968, S. 142) Jede Partizipation im Verlauf einer Interesse-Genese wäre damit ausgeschlossen und einer Isolation von Subjekt und Objekt Tür und Tor geöffnet. Die reale, objektive Welt erhält ihre Vitalität, ist nur, indem sie Partner, Inhalt und Handlungsraum des an ihr teilhabenden Menschen bleibt.

3.5 Der elitäre Aspekt wissender Teilhabe

Daß reflektierte, an ethischen Normen orientierte Mensch-Welt- bzw. Mensch-Mitmensch-Interaktion die "Veredlung des ganzen Menschengeschlechts" zur Folge und zum Ziel haben könnte, ist Grundkategorie der Humboldtschen Bildungstheorie. Es ist gleichsam das Postulat seines Menschheits-Ideals, in dem der einzelne mit seinen Interessensbereichen über seine nähere Umwelt hinausweist und in Beziehung zum gesamten Kosmos tritt. Wer sich auf diese höchste Stufe einer Subjekt-Objekt-Erfahrung wagt, verfügt über einen nahezu uneingeschränkten Aktionsradius. Er darf "Verstand" und "Wille" als die sein Handeln bestimmenden Kräfte einsetzen und ist seiner Moral soweit verpflichtet, als die "menschliche Würde" gewahrt bleibt. Hier gilt es, ein "Allgemeines" zu entwickeln, das "den ganzen Menschen in allen seinen Kräften und allen seinen Aeusserungen umfasst". Dieses "Allgemeine" ist das oberste geisteswissenschaftliche Kriterium, nach dem man "den Werth ... jedes menschlichen Werkes" beurteilen sollte. Entsprechend diesem Maßstab wird bestimmt: "ob ein Gedicht ächt dichterisch, ein philosophisches System ächt philosophisch, ... ob ein Charakter ächt menschlich ist." (Humb., Bd. I, 1960, S. 508) War im vorhergehenden Kapitel davon die Rede gewesen, welcher allgemeine Bewertungsmaßstab, vom Metaphysischen her gesehen, an Person und Gegenstand angelegt werden soll, was als verbindlich anzusehen war in Form einer Moral, der die Menschen als Ganzheit verpflichtet sind, so wendet sich nun Humboldt einzelnen, ganz konkreten Be-

Bereichen zu, deren Objekte nur für eine gebildete 'Elite' der damaligen Zeit relevant waren, die ein gemeinsamer, auf Geistigkeit beruhender Konsens verband. Diese im wahrsten Sinn 'Wissenden' sind letztendlich die Verantwortlichen für den Fortbestand der Bildung.

In Berücksichtigung dieser individuellen Eigenschaften nennt es Humboldt "den Geist der Menschheit" oder "Geist" schlechthin, der sich in seiner Vielfältigkeit dort am ausgeprägtesten zeigt, wo ein Mensch durch seine gehäuften Objekt-Bezüge über sublimierte Fähigkeiten verfügt, die sich dadurch auszeichnen, daß sie "auf keine bedingte (mechanische) Weise" entstanden sind und "keinem bedingten (materialen) Ziel" dienen. Sie erweitern vielmehr "den Begriff der Menschheit" und "zugleich den des Individuums" und bewirken dessen "Vervollkommnung", die es "über alle Schranken hinaus zu erweitern" gilt. (Humb., Bd. I, 1960, S. 514)

Wenn Humboldt hier vom "Geist der Menschheit" spricht, so dürfte damit die "Geistigkeit" des Menschen gemeint sein, wie Philipp Lersch jene Fähigkeit nennt, die dem "Dasein in denkender Erhellung einen Sinnhorizont zu geben" versteht und "die Welt als etwas vor sein Bewußtsein" bringt, von "dem her sein Dasein seinen Sinn erhält". (Lersch, 1962⁸, S. 512) Dieser 'Sinnhorizont' läßt sich nach Humboldts Meinung am sichersten in der idealistischen Philosophie finden, dort, wo ein "Denken bis nahe zu seinem Urquell hin" möglich ist. (Humb., Bd. I, S. 559, zit. n. Schwarz, 1968, S. 148) Daß er in diesem Punkt zu eng greift, wurde schon im vorigen Kapitel erwähnt. Auch die Naturwissenschaft dringt in Bereiche vor, die den Gegenstand in seinem Ursprung erfahrbar werden läßt.

Ein weiterer Widerspruch im Denken Humboldts tut sich an dieser Stelle auf, indem er einmal die Verantwortung menschlichen Handelns gegenüber dem Transzendenten hervorhebt und dieses als Richtmaß setzt, und zum anderen in Zusammenhang mit Kunst und Philosophie den Menschen als das Maß der Dinge sieht, dessen "Bestimmung" es ist, "den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke und der grössesten Ausdehnung" darzustellen, demzufolge derjenige als "der grösste Mensch" anzusehen ist, der der Form der Menschheit den größten Inhalt zu geben gewußt hat. (Humb., Bd. I, 1960, S. 514/15)

Humboldt überfordert hier den Menschen in seinem Teilhaben an der Welt. Ohne ihn in ein religiöses System einzubinden, legt er ihm moralische Verantwortung und ein Bezugnehmen auf metaphysische Wertekriterien nahe, die allein aus einer humanen Bildung ihre Rechtfertigung erhalten sollen, womit seine Idee des Menschen sich von der Realität abhebt und elitär wird. Es findet eine Art Vergottung desjenigen Menschen statt, der als Wissender teilhat an spezifischen Gegenstandsbereichen, von denen die Mehrheit jedoch ausgeschlossen bleiben muß.

3.6 Interessiertes Handeln als Grundlage allgemeinverbindender Kultur

Anders als auf der Ebene von Philosophie und Kunst, findet kulturschaffender Person-Gegenstand-Bezug auch auf einer darunterliegenden Ebene statt, an dem wieder alle beteiligt sein sollen. Denn: "Den menschlichen Kräften ist es vorzugsweise eigen, ... in Vereinigung mit andern, gleichen oder verschiedenen, mehr Thätigkeit und Stärke zu gewinnen, und diese Wirksamkeit nicht bloß in einem eng beschränkten Kreise, sondern auf weite Entfernungen und in späte Jahrhunderte hin auszuüben." Gemeinsame Verhaltensweisen, Erlebnisinhalte und Leistungen haben den Menschen nicht nur als geschichtliches Wesen geprägt, sondern auch seine Kultur bestimmt. Sein Agieren mit Objekten, ausgelöst sowohl durch Notwendigkeit als auch durch Anteilnahme, haben nicht nur seine Existenz garantiert, sondern Leistungen initiiert, die weit über das bloße Existieren hinausreichen. Für Humboldt ist es wichtig, daß sich diesbezüglich alle Menschen in gleicher Weise angesprochen fühlen und zu gemeinsamem Handeln veranlaßt sehen, um subjektive und objektive Lebensbedingungen zu optimieren, um Kultur wachsen zu lassen. Evolution und Enkulturation²³ vollziehen sich

23) Vgl. Helmut Fend, Sozialisierungen u. Erziehung, Weinheim, Berlin, Basel 1969, S. 55. Das Lernen kulturspezifischer Inhalte u. Fertigkeiten wird von Fend als 'Enkulturation' bezeichnet.

dabei stufenweise, wobei es für den "Einzelnen" darauf ankommt, daß er "an der Stelle, die ihm seine eigenthümlichen Anlagen anweisen", seinen Beitrag dazu leistet. Dabei steht Chancengleichheit völlig außerhalb des Humboldtschen Bildungsverständnisses. Kognitive Fähigkeiten sind erbbedingt und kategorisieren die Menschen auf natürliche Weise. Je nach ihren Fähigkeiten erschließen sich der Person mehr oder weniger komplexe Bildungsinhalte. Damit der einzelne aber den ihm gemäßen Zugang zu den Bildungs- und Kulturinhalten erhalten kann, müssen erst die sozialen Voraussetzungen geschaffen werden.

Noch ist durchaus nicht jeder Zeitgenosse Humboldts in der Lage, an Bildungsgütern "einen so weiten Kreis, als ihm seine Lage nur immer verstattet", in sich aufnehmen zu können. (Humb., Bd. I, 1960, S. 384, Das achtzehnte Jahrhundert I, Allgemeines Bedürfnis der Menschheit ...) Damit jedoch die kulturelle Fortentwicklung dadurch nicht behindert wird und dennoch jeder an ihr teilhaben kann, rät Humboldt, daß der Interessens-Gegenstand "aus dem Innern der menschlichen Natur geschöpft" werde. (Humb., Bd. I, 1960, S. 391) Damit weist er Kultur, im Sinne von Lersch, als die "Schöpfung" des Menschen aus, die ihm immer neue Impulse gibt, "über sich hinaus zu fragen, zu suchen und zu schaffen". Und im Konsens mit Humboldt ist Lersch der Meinung, daß solche "Schöpfungen der Kultur" wert sind, "überliefert" zu werden "als Gebilde des Rechtes und der Gemeinschaft, als die Werte der Dichtung, der Musik und der bildenden Kunst und als die weltanschaulichen Formen der Philosophie und der Religion". (Lersch, 1962⁸, S. 205)

Um die Kontinuität der Kultur zu garantieren, um "die Saat zu der Ernte ausgestreut" zu haben, "die unsern Kindern und Enkeln einst reifen soll", (Humb., Bd. I, 1960, S. 408) darf als Interessensgegenstand "die Menschheit" nicht fehlen, die "ein nie vollendeter, ... ein unendlicher Gegenstand" ist. (Humb., Bd. I, 1960, S. 422) Dieses Interesse an der Menschheit, die nicht als amorphe Masse gedacht ist, sondern durch einzelne Individuen repräsentiert wird, ist grundsätzlich ein Interesse an der Bildung des einzelnen. Kultur bedeutet für Humboldt zuallererst ein Fortschreiten der Bildung und notwendig damit verbunden "die höchste, bestimmteste und überein-

stimmendste Ausbildung aller menschlichen Kräfte". (Vgl. Kap. 3.2.1) Denn: "Jede Bemühung für die Fortschritte des Menschengeschlechts, die nicht von der Ausbildung der Individuen ausginge, würde schlechthin fruchtlos und chimärisch seyn; wird hingegen für diese gesorgt, so erfolgt jener Einfluß auf das Ganze von selbst und ohne ausdrücklich darauf gerichtete Absicht." (Humb., Bd. I, 1960, S. 392)

Aus interessierter Anteilnahme an den Gegenständen der umgebenden und der internalisierten Welt entsteht Bildung, und diese ist Grundkategorie jeder Kultur. In umgekehrter Weise bedingt dann Bildung, daß neue Interessensgegenstände ins Blickfeld des Menschen gelangen und so Kultur sich ausbreitet, wodurch eine Kontinuität entsteht, die Zeiten und Geschlechter verbindet "und einem gemeinschaftlichen Ziele" zustrebt, (Humb., Bd. I, 1960, S. 393) das den "Begriff der Menschheit bis zum Ideale erhöht" sehen möchte. Dieses Ideal manifestiert "Freiheit", größtmögliche "Vielseitigkeit", "die grösste Summe der Stärke und der Thätigkeit", dazu eine Kraft des Wesens, die weder durch "Widerspruch" noch durch "Unstetigkeit" gefährdet ist.

3.7 Wissende Teilhabe als mögliches harmonisches Zusammenspiel aller menschlichen Kräfte

Rückblickend kann gesagt werden, daß Humboldts Bildungstheorie einen Menschen voraussetzt, der in unvoreingenommener Offenheit und Handlungsbereitschaft die subjektive und objektive Umwelt aufnimmt und auf sich wirken läßt, wobei er in einem ersten Anstoß dazu veranlaßt wird, "sich selbst zu bilden". Gleichzeitig werden seine inneren "Kräfte" in solche Bahnen gelenkt, daß "Denken, Empfinden und Handeln ... einen gleichförmigen Gang" nehmen. (Humb., Bd. I, 1960, S. 452) Als Vertreter der idealistischen Philosophie schwebt Humboldt ein zum Ideal gebildeter Mensch vor, bei dem das "Verhältnis" und "die Bewegung seiner Kräfte" so koordiniert sein sollten, daß: "Was sich in der Seele des Menschen bewegt, seine Gedanken, Empfindungen, Neigungen und Entschlüsse ..., zugleich und als Eins gedacht" werden

können. (Humb., Bd. I, 1960, S. 453) Diese, "auf einem richtigen Verhältnis der Kräfte" beruhende seelische und geistige Harmonie ist nicht nur "die Bedingung aller dauerhaften Zufriedenheit und aller fruchtbaren Thätigkeit", sondern ausschlaggebend dafür, daß immer diejenige Kraft aktiviert wird, "die für den jedesmaligen Gegenstand ihrem Wesen nach geeignet ist". (Humb., Bd. I, 1960, S. 446) Intra- ebenso wie extrapersonelle Dispositionen lösen je nach ihrer spezifischen Potenz Person-Gegenstandsbezüge aus, aktivieren diese und geben ihnen Dauer. Diese Art der objektbezogenen Interaktion ist grundsätzlich für jeden möglich, vorausgesetzt, daß er die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten vererbt bekommen hat. Nach genetischen Anlagen differenziert sich somit auf ganz natürliche Weise wissende Teilhabe. In ihrer höchsten Form vollzieht sie sich dort, wo die Person "Geist" besitzt. Darunter versteht Humboldt jene "benedictenwerthe Lage der Gemüthskräfte, in welcher Sinne, Phantasie und Vernunft immer gemeinschaftlich und immer im richtigen Verhältnis zusammenwirken". (Humb., Bd. I, 1960, S. 451) Diese Vollkommenheit ist dort erreicht, wo der Mensch sich philosophierend mit einem Gegenstand beschäftigt, denn allein dem Philosophen ist es möglich, einen Gegenstand bis zu seinem Ursprung zurückzuverfolgen.

Für den Durchschnittsmenschen muß Erziehung dahin wirken, daß die "Seelenkräfte", die noch in seinem Innern schlummern, geweckt werden, damit er sich seiner Umwelt gegenüber so verhalte, daß aus seinem teilhabenden Umgang mit dem Objektiven soviel 'Kultur' entstehen kann, als ihm über die Zeit seines Lebens hinaus das Gedenken der Nachkommen sichert. Nicht nach seinem materiellen Erbe, sondern nach seinem geistig-ideellen soll der Mensch gemessen werden. (Humb. Bd. I, 1960, S. 453)

Trotz seiner umfassenden idealistischen Bildungsidee ist Humboldt doch niemals weltfern und ablehnend dem Realen gegenüber. Vielleicht wollte er mit seiner Bildungsidee eine kontrapunktische Meinung im Vergleich zu anderen Philosophen vertreten, etwa zu Hegel, der Bildung erst dort für möglich hält, wo Menschen, wie Ph. Lersch es in Hinblick auf Hegel formuliert, "in der Behaglichkeit des sattgesessenen Leibes, im Genuß und im Bewußtsein ihres Besitzes, ihrer Macht und ihrer Geltung zufrieden sind". (Lersch, 1962⁸, S. 205) Was die

Bedeutung Humboldts für die Pädagogik betrifft, so bezieht sich diese auf das Menschenbild, das er seiner Bildungsidee vorangestellt hat, und auf die hohe Wertschätzung, die er den geistigen Kräften zuschreibt. Er hat als erster darauf hingewiesen, daß wissender Teilhabe am Objektiven Ehrfurcht und Achtsamkeit vor dem Menschen vorausgehen muß. Einer pädagogischen Interesse-Theorie müßte deshalb m.M.n. eine Theorie vom Menschen vorangestellt werden. Erst subjektiv erfahrener und entgegengebrachter wissender Teilhabe kann objektbezogene folgen. Wer personale Teilhabe als Liebe erfahren hat, besitzt die "Energie", sagt Humboldt, sich zu einem Gegenstand "ohne Rücksicht auf allen Zweck, bloss um sein selbst willen" anteilnehmend zu verhalten. (Humb., Bd. I, 1960, S. 477) In jedem ist dann "eine innere und ursprüngliche Kraft" vorhanden, eine "innere Selbständigkeit", aus der heraus die Beziehung zur Welt aufgenommen werden kann. (Humb., Bd. I, 1960, S. 478) Selbstbestimmtes Handeln aber impliziert Freiheit, die als absolute Größe selbst für Humboldt noch "eine unbekannte Größe" ist, da auf ihr "das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit" aufbaut, die den eigentlichen Charakter des Menschen ausmacht. (Humb., Bd. I, 1960, S. 479) Über eines besteht für ihn jedoch kein Zweifel, daß aus diesem intrapersonellen Zentrum heraus dem Menschen die Fähigkeit erwächst, "sich in die Mitte seines Gegenstandes zu versetzen, alle seine Leistungen und seine Erscheinungen, sowie alle Umstände, die bedeutend auf ihn einwirken, lebendig zu umfassen, alle miteinander zu vergleichen und aus allen durch Gefühl und Einbildungskraft ein anschauliches Bild, durch den Verstand aber einen deutlichen Begriff" zu erschaffen. (Humb., Bd. I, 1960, S. 503)

Humboldt hält das Subjekt für fähig, einen Gegenstand in seiner Komplexität zu erfassen, doch bleibt diese Fähigkeit in seine Bildungstheorie eingebunden, weshalb letztendlich seine Art wissender Teilhabe als Interaktion zwischen Subjekt und Objekt zielgerichtet wird, da sie als Förderung und Tradierung von Bildung und Kultur verstanden wird, womit notwendig Wertabstufungen innerhalb personaler Fähigkeiten in bezug auf den Gegenstand verbunden sind.

Friedrich Schlegel unternimmt zum ersten Mal den Versuch, interper-

sonelle Bewertungen zu vermeiden. Seine Art wissender Teilhabe bewirkt im Subjekt immer eine 'Bewußtseinserweiterung', indem Gesetzmäßigkeiten im Objekt erkannt werden, die auf Gesetzmäßigkeiten in der Person Bezug nehmen. Die sich dadurch konstituierende Harmonie beruht auf gegenseitigem Verstehen.

4. FRIEDRICH SCHLEGEL ALS VERTRETER EINES NEUEN INTERESSE-VERSTÄNDNISSES

Friedrich Schlegel (1772-1829) bringt in die Entwicklung des Interesse-Begriffs eine neue Dynamik ein. Er ordnet nicht verschiedene Abstufungen minderer oder elaborierterer Formen wissender Teilhabe unterschiedlichen Person-Kategorien zu, wie Kant oder Hegel, deren 'interesselose' bzw. 'uninteressierte' Teilhabe nur dem meditativ-philosophischen Menschen zugesprochen werden. Dort handelt es sich um fortgesetzte Lernprozesse, durch die Wissens- und Verstehensbereiche erschlossen werden, die den so Handelnden, zumindest in geistig-ideeller Hinsicht aus der Masse der Ungebildeten heraushebt, wobei das, was man als Interesse im Sinne der Pädagogik verstehen kann, in weitgehend statische Einheiten unterteilt wird und diesen Einheiten werden mehr oder weniger statische Verhaltensdispositionen des Menschen zugrunde gelegt. Wilhelm von Humboldt versucht zwar, diese Statik zu durchbrechen, indem er die vielfältigen Möglichkeiten aufzeigt, die der Mensch hat, um mit seiner Umwelt in Beziehung zu treten, wobei es gilt, seine vielfältigsten Kräfte zu entwickeln. Die dazu nötigen, individuellen Voraussetzungen zu schaffen, wird auch von ihm nicht bewältigt. Letztendlich ist nur der zur wissenden Teilhabe fähig, d.h. zu koordiniertem Zusammenwirken von Fühlen, Denken und Handeln, der aufgrund seiner Bildung sich mit Gegenständen der Kunst, Literatur und/oder Philosophie zu befassen versteht.

Diese Fixierung versucht Friedrich Schlegel aufzubrechen. In demselben Maße, als seine eigene Aktivität in der Auseinandersetzung mit und Teilhabe an seiner Umwelt zum Erfolg führte, ihn auf die Gegenstände stoßen ließ, denen seine Anteilnahme zeitlebens gelten sollte, - wobei wissende Teilhabe sich als Folge eines personalen Entwicklungsprozesses konstituierte -, gesteht er jedem Menschen solche individuellen Entwicklungsfähigkeiten zu.

Daneben wird bei Friedrich Schlegel auch terminologisch klarer unterschieden. 'Interesse' als wissende Teilhabe nach seinem Verständnis, wird abgehoben vom 'Interessanten' als dem 'Choquanten' und 'Frappanten', dem Sensationsanheischigen.

4.1 Friedrich Schlegels eigener Weg zu interessegeleitetem Handeln

Friedrich Schlegel soll in dieser Arbeit als kritischer Vertreter der Romantik vorgestellt werden, wobei die Passagen seines literarischen und philosophischen Schrifttums besondere Berücksichtigung finden, in denen er sich zeit- und kulturkritisch äußert. Nur am Rande finden die Abhandlungen Beachtung, die er nach 1808, nach seiner Konversion zum katholischen Glauben verfaßte.

Friedrich Schlegel mußte sich wie Schiller erst von den Beschränkungen frei machen, die ihm Erziehung, familiäre Erwartungshaltungen und Berufsvorgaben aufzwangen. Als jüngstes von sieben Kindern scheint er in doppelter Weise eine Randfigur zu sein, nicht nur altersbedingt, sondern auch in Beziehung auf seine Intelligenz. Sein fünf Jahre älterer Bruder August Wilhelm Schlegel (1767-1845) wird zeit seines Lebens der privilegiertere bleiben, auf dessen Rat und Unterstützung er angewiesen bleiben wird. Während "August Wilhelm Schlegel als allgemein vergötterter Liebling der Familie schon in jungen Jahren mit erwartungsvollen Augen betrachtet wurde, erweckte der ... jüngere Friedrich hauptsächlich Befürchtungen, was wohl aus diesem schwierigen, verschlossenen Knaben werden möchte. Im Gegensatz zu August Wilhelm Schlegels Lebensgeschichte sind die Nachrichten über die Kindheit und Jugend Friedrich Schlegels recht spärlich. Während der ältere Bruder das Gymnasium seiner Heimatstadt Hannover besuchte und dort Gelegenheit fand, mit seinem früh erweckten Talent zu glänzen, wurde der schwer erziehbare Jüngste aus dem elterlichen Haus gegeben und zunächst einem Onkel, dann dem älteren Bruder Moritz anvertraut, die beide als Pfarrer auf dem Lande wirkten. Carl Enders, der Biograph des jungen Schlegel, sagt: "'Man war in der Schlegelschen Familie nicht auf eine so merkwürdige und seltsame Menschenblüte gefaßt, wie sie sich da bald entfalten sollte, und wußte nichts mit ihr anzufangen'". (Behler, 1966, S. 14) All dem zum Trotz setzt sich Friedrich Schlegel mit seinem Streben nach literarischer Tätigkeit durch, gegen alle Versuche der Familie, ihn einem Beruf zuzuführen, der ihn einmal ernähren sollte. Eine in Leipzig begonnene kaufmännische Lehre wird aus Desinteresse abgebrochen, und auch das

1789 begonnene Studium der Rechtswissenschaft bringt nicht die erhoffte Befriedigung. Die Bewältigung der vielen Hindernisse, die Friedrich Schlegel erst bewerkstelligen muß, um die nötige Vorbildung und die familiäre Zustimmung für ein literarisches Universitätsstudium zu erhalten, machen ihn nicht zuletzt für diese Arbeit als Repräsentanten interessegeleiteten Handelns wichtig. Indem er sich mit größter Intention den Inhalten und Objekten seiner Wahl zuwandte, konnte er die ihm von seiner Umwelt zugeordneten Dispositionen als unberechtigte Vorurteile aufdecken.

Um den gewünschten Zugang zur Universität zu erhalten, holte er in privatem Studium das Gymnasium nach, und dabei erbrachte er erstmals den Erweis "von geradezu genialen Fähigkeiten Zum erstenmal machte sich in dem melancholischen Knaben ein Elan bemerkbar, der die Familie in Erstaunen versetzte und zeigte, welche Spannkraft in dieser Seele war, wenn sie sich wirklich erstrebten Zielen zuwandte." (Behler, 1966, S. 21) Griechisch und Latein wurden in kürzester Zeit erlernt. Sein Wissen über die griechische Geistesgeschichte und seine Kenntnis der Werke Platons gehen auf diese Zeit zurück. Als wollte er alles bisher Versäumte auf einmal nachholen, entwickelt er ein Lesebedürfnis, das ihn nicht nur die einschlägigen Werke der zeitgenössischen Schriftsteller lesen läßt, etwa Kant, Herder, Lessing und Wieland, sondern auch Dante und Shakespeare.

Sein Leben und Denken wird aber besonders von Platon beeinflusst bleiben. In seinen späten Vorlesungen in Wien, über die 'Philosophie des Lebens' (1827), sagt er: "Es sind jetzt eben neununddreißig Jahre, seit ich die sämtlichen Schriften des Plato in griechischer Sprache zum ersten Mal mit unbeschreiblicher Wißbegierde durchlas; und seitdem ist neben mancherlei andern wissenschaftlichen Studien, diese philosophische Nachforschung für mich selbst eigentlich immer die Hauptbeschäftigung geblieben." (Schlegel, Philosophie des Lebens, 10. Bd., 1969, S. 179/80)

Das unter den skeptischen Augen der Umwelt begonnene Studium wird nicht nur intensiv durchgeführt, sondern entwickelte sich zu einem lebensbestimmenden, zeitüberdauernden Interesse und bildete die Bildungsgrundlage für seine literarische Tätigkeit, durch die Friedrich

Schlegel seine Zeit nachhaltig beeinflusste. Sowohl als Literaturkritiker als auch als philosophierender Literat versucht er seine Zeitgenossen auf die Kunstwerke hinzuweisen, die ihm relevant erscheinen. Wenn er den ästhetischen Gehalt eines Kunstwerks erkannt hatte, fühlte er sich berufen, auch andere darauf aufmerksam zu machen. Diese Art des Hinweisens nennt Friedrich Schlegel "die Kunst, den großen Sinn schöpferischer Werke rein und vollständig mit scharfer Bestimmtheit zu fassen und zu denken: denn dieser Sinn ist oft tief verborgen und bedarf eines Auslegers". (zit. n. Rasch, 1985², S. 365)

Was als Anmaßung und überspitzte Selbsteinschätzung angesehen werden könnte, ist eher das Bedürfnis, das eigene Wissen, das aus intensiver Beschäftigung mit und Anteilnahme an den künstlerischen und philosophischen Produkten der Zeit den Punkt erreicht hat, zwischen Wertem und Unwertem unterscheiden gelernt zu haben, weiterzugeben. Diese spezifische Art Friedrich Schlegels, sich mit der Kultur seiner Zeit auseinanderzusetzen, sie auszulegen, hat Entscheidendes für ihre Fortdauer über die Zeit beigetragen. Dabei wird aber den Werken der Vergangenheit, - wozu bereits in seinen Augen die deutsche Klassik zählte - der Vorrang gegeben gegenüber den zeitgenössischen romantischen Werken. Für Friedrich Schlegel "wie für alle Romantiker war Goethes Dichtung das entscheidende Ereignis, als Präsenz großer Poesie in der zeitgenössischen Welt. Auch Schiller wurde bewundert, und die ganze reiche Entfaltung der deutschen Literatur und Philosophie eröffnete ein Reich des Geistes und der Dichtung, in dem diese Romantiker früh heimisch wurden. 'Man muß eine poetische Welt um sich her bilden und der Poesie leben', schrieb Hardenberg.²⁴ Gegenüber der Fülle und Weite, der Intensität und Bedeutsamkeit jener dichterischen Welt erschien die umgebende Wirklichkeit glanzlos und eng, grau und arm." (Rasch, 1985², S. 368) Die kritische Betrachtung seiner Gegenwart, ihr Bild vom Menschen, ihre Bildungsbestrebungen, ihr Umgang mit den geistigen Inhalten der Zeit sind für Friedrich Schlegel Bereiche, die es zu durchleuchten gilt, um die Normen der Erziehung neu zu definieren,

24) Friedrich v. Hardenberg (1772-1801), dessen Dichtername Novalis war, gilt als der bedeutendste Dichter der Frühromantik. Er war auch Mitarbeiter an Friedrich Schlegels Zeitschrift 'Athenäum'.

damit sie für alle Menschen Gültigkeit haben können. Dabei sollte Erziehung zum Erkennen der Schönheit bedeutendstes Ziel der Romantik sein und so zum "Gemeingut des öffentlichen Geschmacks" werden. Der "Geist der ganzen Masse" sollte dann von ihr bestimmt werden, damit sie "nicht die Schöpfung einsamer Einzelner" bleibe, "die sich im Gegensatz zur 'Masse'" befänden. (Vgl. Rasch, 1985², S. 371)

4.2 Friedrich Schlegels Theorie des Menschen

Wie die anderen in dieser Arbeit untersuchten Vertreter deutscher Geistesgeschichte auch, legt Friedrich Schlegel seiner Erziehungs- und Bildungstheorie ein philosophisches Konzept vom Menschen zugrunde. Ziemlich zu Anfang seiner Beschäftigung mit Philosophie entwickelt er eine 'Theorie des Menschen', die das sechste Buch eines umfangreichen, erst nach seinem Tode veröffentlichten philosophischen Werks einleitet, mit dem Obertitel 'Die Entwicklung der Philosophie in zwölf Bänden'. Dabei handelt es sich ausschließlich um Vorlesungen, die er in seiner Kölner Zeit zwischen 1804-05, zum Teil vor einem sehr kleinen Kreis von Interessierten und Freunden hielt.

4.2.1 Die Stellung des Menschen in Welt und Kosmos

"Der Mensch ist in der Reihe der irdischen Produktionen, deren Zweck die Rückkehr in die Freiheit ist, die höchste Stufe, er braucht jedoch nicht die letzte zu sein in der Entwicklung des Weltganzen." (Schlegel, Theorie d. Menschen, Phil. Vorl. 1800-1807, 2. Teil, 13. Bd., 1964, S. 15) Auch für Friedrich Schlegel, wie für Hegel, Schiller oder Humboldt, stellt der Mensch die höchste Stufe der Schöpfung dar, bleibt aber im Gegensatz zu Schiller und Humboldt nicht im Diesseits befangen, sondern weist über dieses hinaus in ein Transzendentes. Vollkommene Freiheit ist somit im irdischen Leben nicht zu verwirklichen. Mit dem ganzen Kosmos muß er erst in die transzendente Freiheit zurückkehren, wodurch er die höchste Stufe seiner Bestim-

mung erreicht, auf der ihm das Eindringen in das Wesen der Dinge möglich wird.

Daß aber wissende Teilhabe an der objektiv gegebenen Welt in der Zeit stattfinden kann, bedarf es der weltimmanenten Freiheit. Als Vertreter einer pädagogisch brauchbaren Interessensfindung definiert auch Friedrich Schlegel sein Verständnis von Freiheit. Interessiertes Handeln ist ohne frei bestimmte Individualität nicht möglich. Subjekt-Objekt-Bezüge können deshalb nur auf einer kognitiv fundierten Grundlage stattfinden, deren Basis die Reflexion über mögliche Formen der Freiheit ist.

4.2.2 Die reflektierte Freiheit des Menschen

Freiheit ist die "Kraft" des Menschen, "auf die Welt einzuwirken". (Schlegel, KA 13. Bd., 1964, S. 9) Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Welt der Romantik nicht ein in sich vollendeter Kosmos ist, sondern "ein unendliches Ich im Werden". In dieser Welt ist auch der Mensch ein ununterbrochen Werdender, ohne determiniert zu sein. In wechselseitigem Bezug entwickeln sich beide von Stufe zu Stufe, wobei es die Aufgabe des Menschen ist, diese Entwicklung so lange fortzutreiben, bis alles Irdische "in eine höhere Form" zurückgekehrt ist, "in die Freiheit des höheren Elements". (Schlegel, KA Bd. 13, 1964, S. 10) Diese Aufgabe kann aber nicht der isolierte einzelne durchführen, sondern die ganze Menschheit muß sich als Ganzes daran beteiligen. Diese "Gleichheit ihrer Bestimmung" könnte dabei alle Menschen verbinden, denn: "Nur der Menschheit im ganzen kann die ganz positive Freiheit und Kraft, in die Welt einzuwirken, die Welt zu bilden und zu vollenden, zugeschrieben werden, nicht dem Menschen als einzelnen." (Schlegel, KA Bd. 13, 1964, S. 11) Freiheit und Ethik gehören für Friedrich Schlegel untrennbar zusammen. Wie sich der einzelne der objektiven Welt gegenüber verhalten wird, welche Gegenstände sein Interesse finden werden, immer soll die Wahl nach ethischen und ästhetischen Grundsätzen erfolgen. Solche Auswahlkriterien garantieren die Dignität des Gegenstandes und bestimmen seine Wertigkeit,

wodurch ein intellektuell hochstehendes und menschenwürdiges Dasein garantiert wird. Freilich kann sich auch ein romantisch definierter Person-Gegenstands-Bezug nicht aus dem sozio-kulturellen Kontext lösen und bleibt notwendig "an die Gesetze der irdischen Entwicklung gebunden", denn: "Jedes G e i s t e s w e r k trägt den Charakter seiner Zeit." (Schlegel, KA Bd. 13, 1964, S. 28)

Mit seinen philosophischen Vorlesungen leitet Friedrich Schlegel nicht nur von der Romantik zur "Nachromantik" über,²⁵ zu einem Denken, das den Menschen "nicht mehr allein aus einer gesteigerten Subjektivität" heraus betrachtet, "sondern gleichzeitig die Welt in ihren objektiven Zusammenhängen" wiedererkennt (Gößmann, 1961, S. 45) und den Menschen als ein in hohem Maße ethisches und auf das Metaphysische ausgerichtetes Wesen versteht. Aus diesem Wissen heraus wird er seinen freien Willen richtig einsetzen, besonders dort, wo es gilt zu unterscheiden und zu entscheiden, ob er "mit unabänderlicher Notwendigkeit" an den Gang seiner Zeit gebunden ist, ob er sich Zwängen unterordnen oder Fremdbestimmung gehorchen muß. Freiheit muß der Mensch immer wieder neu fordern, definieren und zu erreichen versuchen, "da es eine schlechte Freiheit wäre, wenn man nicht selbst die Kraft hätte, sie sich zu verschaffen". Für das geordnete Zusammenleben der Menschen sind Gesetze notwendig, Friedrich Schlegel leugnet dies nicht, aber sie sind ohne Belang für "die innerliche Tätigkeit des Menschen ..., die gar nicht äußerlich erscheint", da sie "in eine ganz andere Welt hinüberstrebt". Für die psychischen und ethischen Bedürfnisse und Gerichtetheiten des Menschen gelten "die Gesetze der irdischen Entwicklung" nicht, auf "die innere Freiheit" können sie nicht angewandt werden. (Schlegel, KA Bd. 13, 1964, S. 28) Dabei handelt es sich nicht um die Schillersche, introvertierte, phantasiegeleitete Ersatzfreiheit, sondern es ist eine subjektiv bestimmte, personale Freiheit, für die die Person durchaus be-

25) Der Begriff "Nachromantik" soll aussagen, daß "die geistigen Anstöße der Romantik ... in einer umgewandelten Form wieder wirksam sind. Streng zu unterscheiden ist dieser Begriff aber von der Spätromantik, welches nichts anderes meint als den letzten Abschnitt der Romantik selbst." (Gößmann, 1961, S. 45)

reit ist, gegen Institutionen zu opponieren, die ihr diese Freiheit streitig machen möchten. Diese Freiheit ist nahezu identisch mit jener Art von Selbstbestimmung, die H. Schiefele als "vollzugsbedingte Motivation" bezeichnet, jene Art von pädagogisch relevantem Interesse, das allein auf dem Wunsch beruht, sich mit bestimmten Gegenständen und Sachverhalten auseinanderzusetzen und sie in Form wissender Teilhabe zu erfahren. (Vgl. Schiefele, 1978², S. 164)

4.3 Das "Streben nach unendlicher Fülle" als spezifische Form wissender Teilhabe

Neben der im Diesseits verankerten Freiheit gehört in Friedrich Schlegels Persönlichkeitskonzept notwendig und unmißverständlich eine Freiheit, die die Person erst in transzendenten Bereichen erfahren kann. Die "gemeine Eigentümlichkeit" der Dinge ist nur dann erschöpfend gedacht, verstanden und internalisiert, wenn sich das Verstehen nicht nur auf die natürliche Lebenswelt beschränkt. Alle Dimensionen eines Objekts sind erst dann vollständig erfaßt, wenn sie "in die allgemeine Liebe und Freiheit" zurückgeführt worden sind. (Schlegel, KA Bd. 13, 1964, S. 16) Philipp Lersch hat diese menschliche Gerichtetheit das "Streben der liebenden Teilhabe" genannt, in der "die Seele die Welt des empirisch Zufälligen und des Vergänglichen" zu durchbrechen versucht, um zur "Wirklichkeit ewiger, die Zeit überdauernder Wesenhaftigkeit zu gelangen". (Lersch, 1962⁶, S. 195)

Friedrich Schlegel leitet diese Deutung der Liebe aus der Ideenlehre Platons ab, wo die Liebe zu einem Gegenstand das Wiedererkennen seines Wesens bedeutet und in der höheren geistigen Vereinigung mit diesem gipfelt. Will nun der Mensch "j e n e w a h r e I n d i - v i d u a l i t ä t" erreichen, die durch diese spezifische Art der wissenden Teilhabe möglich ist, als das "Streben nach unendlicher Fülle", muß er versuchen, "das höchste Gesetz" seiner "geistigen Tätigkeit" zu erfüllen. (Schlegel, KA 13. Bd., 1964, S. 17) Diese oberste Stufe des Person-Gegenstand-Bezugs kann dann erreicht

werden, wenn in Sinne von Ph. Lersch "das Interesse für etwas, das Streben nach wissender Teilhabe umschlägt in die Liebe zu etwas". Friedrich Schlegel geht an dieser Stelle über "den platonischen Kosmos vom Interesse für etwas" hinaus, ihm geht es nicht mehr nur um die Erkenntnis des Gegenstandes, um seine Definition in der Realität, "sondern um sein Dasein selbst, darum also, daß es das Geliebte gibt, daß es überhaupt ist, weil es gut ist, daß es ist". (Vgl. Lersch, 1961⁶, S. 106) Friedrich Schlegel hat hier, in der geistigen Nachfolge Goethes, das vorausgedacht, was in Form eines allgemeinen anthropologischen Modells durch Philipp Lersch Eingang in die moderne Psychologie gefunden hat. Dasein erhält durch die Existenz dieses Gegenstandes neue Bedeutung, sein Wertaspekt wird um eine intentionale Komponente erweitert. Dem Gegenstand wird dadurch Dauer gegeben, die er ohne die Verstehensweiterung der liebenden Teilhabe nicht haben würde. Damit sind alle Person-Umwelt-Bezüge gemeint, die über die individuellen Grenzen der Person hinausreichen und den Gegenstandsbereich auch auf eine Idee ausdehnen, z.B. Wissenschaft, Kunst oder Glaube. (Vgl. Schneewind, 1964, S. 14) Denn, sagt Lersch: "Die Werte, um die es in der Liebe zu etwas geht, treten zu den übrigen Werten des Daseins nicht, wie im Interesse, akzessorisch hinzu, sondern sie machen den zentralen Sinngehalt des Daseins überhaupt aus." (Lersch, 1961⁶, S. 106) In der liebenden Teilhabe ist der Mensch nicht mehr nur der Empfangende, sondern gleichzeitig auch der Gebende. Der Gegenstand hat nicht nur Werte, weil die Person diese Werte erkannt und internalisiert hat, sondern er wird in seiner Einmaligkeit gesehen und um dieser willen geliebt. Die Person erfährt den Gegenstand nicht länger selektiv, sondern universal, wodurch sich dieses spezifische Form wissender Teilhabe auszeichnet. Dieser Idealszustand im Verhältnis von Person und Gegenstand bedeutet für Friedrich Schlegel, gleichsam in romantischer Versackung, die "Wiedervereinigung mit der Gottheit". (Schlegel, KA Bd. 13, S. 17) Schlegel begründet diesen speziellen Person-Gegenstand-Bezug damit, daß "in der menschlichen Natur Überbleibsel von Allen" vorhanden sind. Der personale Erkenntnishorizont reicht seiner Meinung nach "von der untersten Stufe des Werdens bis zur vollendeten Gottheit". Es ist jedoch das Verhängnis des Menschen, daß ihm sein Erkenntnis-

die Welt hierbei als Gegenstand der Erfahrung gedacht wird, sind das Kategorialgefüge, mit dem der Mensch die Wirklichkeit angeht und angehen muß, sofern er eben Angriffspunkte für sein p r a k t i - s c h e s U m g e h e n mit ihr und das V e r f ü g e n über sie zu finden sucht." (Lersch, 1962⁸, S. 449) Auf dieser Stufe menschlicher Denk- und Handlungsfähigkeiten verfügt die Person über Techniken, die ihrer Bedürfnisbefriedigung dienen und in zweckbezogenem Handeln explizit werden. Evolution und Innovation sind hier angesiedelt. Würde menschliches Denken und Streben nur in dieser linearen explanativen Weise erfolgen, bedeutete es für Friedrich Schlegel einen "Mißgriff", obgleich er ausdrücklich die Notwendigkeit dieser Art des Denkens hervorhebt als den Weg, der den "Geist der höheren Untersuchung" voranbringt, wodurch sich dem menschlichen Wissen Gebiete eröffnen, die sonst nicht entdeckt würden, und der Mensch nicht "zur wahren Erkenntnis der Welt und der Natur" gelangen würde.

(Schlegel, KA Bd. 13, 1964, S. 23)

Daneben strebt der Mensch im Verlauf seines Gegenstand-Bezugs die "reine Erkenntnis" an, was seiner anderen, geistig-ideellen Denkfähigkeit entspricht. Für diesen Denkvorgang ist charakteristisch, sagt Lersch, daß ihm die "G e h a l t e d e s S i n n e s" und nicht die "W e r t e d e s Z w e c k e s" obliegen. (Vgl. Lersch, 1962⁸, S. 450/51) Für Friedrich Schlegel wie für die humanistisch ausgerichtete Psychologie eines Philipp Lersch ist es deshalb irrelevant, ob diese Komponente des Denkvermögens empirisch operationalisierbar und mathematisch beweisbar ist. Ausschlaggebend ist vielmehr, dem Verstandesmenschen der Aufklärung seine "transitiven Gefühlsregungen" wieder zurückzugeben und damit verbunden die Möglichkeit, wissende Teilhabe auch auf einer geistig-ideellen Ebene zu vollziehen, was nach Philipp Lersch soviel bedeutet, daß im Verlauf der Begegnung zwischen Subjekt und Objekt das "subjektive Sinnerlebnis" verändernd auf die Person und durch sie auch auf die Welt und ihre Verhältnisse wirkt, wobei diese Veränderung "hinaufgehoben wird in die Erhellung eines objektiven Sinnbestandes, oder, wie sich auch sagen läßt, in die Sichtbarkeit einer I d e e". Idee bedeutet dabei "die gedanklich gegenständliche Erhellung dessen, was in der In-

nerlichkeit des Gemütes als Sinnwert erlebt wird ..." (Vgl. Lersch, 1962⁸, S. 450/51)

Will die Person durch solchen Gegenstand-Bezug zur reinen Erkenntnis vordringen, dann ist es für sie gleichgültig, wie der Gegenstand im gesellschaftlichen Kontext definiert wird und welchem Normverständnis er unterliegt. Er wird aus jeder Zweckgerichtetheit, - soweit eine solche vorhanden ist -, in die Zweckfreiheit des personalen Bezuges gehoben. Normen werden auf diese Weise zu Werten, die, wie Barb. v. Wulffen es in einem Vortrag im Bay. Rundfunk formuliert hat, zum "sinnerfüllten Zusammenspiel von Unterschied, Kontur, Gestalt in lebendiger Ordnung" werden. (v. Wulffen, Okt. 1985, S. 26) Der human gebildete Mensch bekennt sich zu dieser Ordnung. Dabei wägt Friedrich Schlegel die beiden Komponenten des Denkens nicht gegeneinander ab, stellt nicht die eine über die andere, wie Hegel es tut, der die Befriedigung der materiellen Grundbedürfnisse für die Allgemeinheit über die der geistig-ideellen stellt. Erst der mit einem gewissen materiellen Standard versehene Mensch hat nach dessen Meinung genügend Muße, sich mit Inhalten zu beschäftigen, wie sie Literatur, Kunst und Philosophie anbieten. Die physische Inaktivität, die Muße ist Voraussetzung, daß es zum zweckfreien Person-Gegenstand-Bezug kommen kann als Abstraktion von der realen Welt. (Vgl. Kap. 1.5.1) Hegel spaltet auf diese Weise die Menschen nicht nur in zwei Klassen, sondern schafft die Grundlage für ein Wertesystem, das praktisches und theoretisches Wissen und Handeln gegeneinander ausspielt, der Mensch ist Opfer oder Nutznießer des ihm vom Schicksal zugewiesenen sozialen Status.

Für Friedrich Schlegel ist der Mensch eine Einheit aus Intellekt und Idee, was unabhängig vom sozialen Status jedem die Möglichkeit eröffnet, sich bis zu seiner Vollendung weiterzuentwickeln. Sowohl 'intellektuell-instrumentaler' als auch 'geistig-ideeller' Person-Gegenstand-Bezug, - um in der Terminologie von Philipp Lersch zu bleiben, verlangen von der Person praktisches Handeln, d.h. nehmen ihren Ausgang im Faktischen und führen zu maximalem Verstehen nicht hauptsächlich dadurch, daß eine Person über mehr Bildung verfügt als die andere, sondern sind verbunden mit dem Glauben an einen transzendenten Gott, von woher die Menschen in ihrer Vielfalt dennoch als Gattung als gleich verstanden werden.

Dabei bleibt unbestritten, daß es die primäre "Bestimmung des Menschen" ist, sich in seiner realen Welt, im jeweiligen sozialen Kontext zu bewähren und materiellen Erfolg zu haben. Im Bereich wissender Teilhabe wird dagegen nicht die isolierte Einzelhandlung bewertet, sondern das Zusammenspiel im Gefüge eines Ganzen, da hier Vollendung erwünscht, aber "nur erreichbar ist durch die menschliche Gesellschaft". Der Begriff der 'Praxis' erfährt nun im Zusammenhang mit wissender Teilhabe eine zweite Bedeutungskomponente, indem er die Partizipation aller mit einschließt, was auch die Pädagogik für wichtig hält. Soll wissende Teilhabe verändernd, weiterführend, im Dienste von Erziehung und Bildung optimierend auf das menschliche Leben wirken, so darf sie nicht nur für wenige Auserwählte von Bedeutung sein. Philosophie wie Pädagogik müssen immer wieder versuchen, in die Breite zu wirken, im Sinne einer allgemeinen Humanisierung. Die sozio-kulturelle Grundlage dafür liefert das jeweilige gesellschaftliche System. Friedrich Schlegel will auch hier in Abwendung von Schiller keine "Ideale aufstellen", vor allem nicht "von einem Staat", denn sobald "man Regeln geben will, um einen vollkommenen Staat zu machen, so schreitet man dadurch in das Gebiet der Praxis, und da ist es leer und nicht anwendbar". (Schlegel, KA Bd. 12, 1964, S. 45) Wieder zeigt sich Friedrich Schlegel als ebenso großer Realist wie Idealist. Nicht umsonst bedient sich Metternich²⁶ seiner Dienste.

Die Bezeichnung "Gesellschaft" ist für Friedrich Schlegel nicht mit dem identisch, was heute darunter verstanden wird. Sie steht noch nicht für globale Gruppenbezüge und Bezugssysteme individuellen Verhaltens und steht auch nicht als Synonym für eine Vielzahl von Begriffen, (Rexilius/Grubitzsch, 1981, S. 397) sondern beinhaltet die Grunddimension einer allgemeinen Gesellschaftstheorie, das grundsätzliche "Verhältnis des Menschen zum Menschen", nach der sich "alle menschliche Gesellschaft" zurückführen läßt "auf F a m i l i e ,

-
- 26) Seit April 1813 arbeitet Fr. Schlegel an einer politischen Denkschrift und an Verfassungsentwürfen für den Deutschen Bund im Auftrage Metternichs, 1815 wird er von diesem zum K.K. Legationsrat ernannt und gehört seit November dieses Jahres dem Bundestag in Frankfurt an.

H i e r a r c h i e u n d R e p u b l i k " , w o b e i " F a m i -
l i e u n d R e p u b l i k n i c h t a u s d e n R e c h t s - B e g r i f f e n " a b -
z u l e i t e n s i n d , s o n d e r n a u s h ö h e r e n e t h i s c h e n u n d m o r a l i s c h e n S i n n -
b e r e i c h e n i h r e B e r e c h t i g u n g h e r l e i t e n . D e s h a l b e n t h ä l t : " D e r B e g r i f f
R e p u b l i k . . . e t w a s , w a s Z w e c k a n s i c h i s t , w a s d i e B e s t i m m u n g d e s
M e n s c h e n i n s e i n e r V o l l e n d u n g d a r s t e l l t ; w e n n s i c h d i e B e s t i m m u n g
d e s M e n s c h e n a u f d i e Z u s a m m e n s t i m m u n g a l l e r g r ü n d e t . " (S c h l e g e l ,
K A B d . 12 , 1964 , S . 44)

Für Friedrich Schlegel scheint es selbstverständlich zu sein, daß
hierarchische Unterschiede unabhängig sind von gleicher Würde und
gleichen Rechten. Gesellschaft konstituiert sich durch den einzel-
nen und seine Erfüllung der Aufgaben und Bestimmungen in der Gemein-
schaft, wodurch das harmonische Zusammenspiel gewährleistet scheint.
Ein harmonisches Zusammenspiel ist jedoch nur dort möglich, wo der
Bezug zwischen Subjekt und Subjekt bzw. Subjekt und Objekt den Prin-
zipien wissender Teilhabe genügt, und, wie Kant oben definiert hat,
nach moralischen Grundsätzen im Hinblick auf die Gemeinschaft be-
stimmt wird. (Vgl. Einleitung)

Die "Zusammenstimmung-aller", wie sie Friedrich Schlegel hier idea-
lisiert, beinhaltet zwar nicht entfernt die Chancengleichheit aller
und scheint doch positivere Aspekte zu enthalten, wissende Teilhabe
zu ermöglichen, als unsere gegenwärtige Chancengleichheit, mit weni-
ger Konkurrenzdenken und Isolation des einzelnen. Es ist die ad ab-
surdum geführte Aufklärung, die Friedrich Schlegel wieder in reali-
stische Bahnen zu lenken versucht, und was Hartmut v. Hentig in sei-
nen 'Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung' zu verdeut-
lichen versucht, in bezug auf die seitdem außer Kontrolle geratene
Bildungsexpansion, die in der Nachfolge Hegels glaubte, nur auf einem,
möglichst für alle gleichen Bildungsniveau lasse sich wissende Teilha-
be erreichen. Denn: "... weil wir Chancengleichheit glaubten h e r -
s t e l l e n z u k ö n n e n , w i r u n s e r s p a r t h a b e n z u p r ü f e n , o b w i r s i e
ü b e r h a u p t d e n k e n k ö n n e n - k o n s e q u e n t d e n k e n , o h n e g e g e n j e n e
V o r a u s s e t z u n g e n z u v e r s t o ß e n , d a ß d i e M e n s c h e n v e r s c h i e d e n s i n d
u n d d a ß d i e s u n s e r a l l e r L e b e n b e r e i c h e r t " . (v . H e n t i g , 1985 , S . 27)
N a c h H e n t i g s M e i n u n g f o r d e r n d i e P h i l o s o p h e n d e r A u f k l ä r u n g k e i n e

Chancengleichheit, weil sie klar erkannten, daß sie "nicht zu verwirklichen sei" und man deshalb "immer nur die offenkundig werdende ... Chancenungleichheit bekämpfen könne". (v. Hentig, 1985, S. 26)

Die richtige Einschätzung der Realität mit je verschiedenen Vorzeichen kann als charakteristisches Merkmal der Philosophie und Geistesgeschichte von Hegel bis Kierkegaard angesehen werden. Man weiß, daß spezifische, individuelle Fähigkeiten besonders kognitiver Art nicht nur den Wissenschaftler auszeichnen, sondern ebenso den Handwerker oder Bauern. Friedrich Schlegel will deshalb mit seinen Abhandlungen über Bildung diese nicht als unbedingt zu erreichendes Ziel vorstellen, das denjenigen als minderwertig erscheinen läßt, der freiwillig oder unfreiwillig dieses nicht erreicht. Ihm geht es vielmehr darum, darauf hinzuweisen, daß "das Wesen des Menschen in seiner Bestimmung" liegt, und diese "Bestimmung" zu erkennen und über sie zu entscheiden, dazu möchte er die Menschen fähig machen. Nicht gesellschaftliche, politische oder bildungsrelevante Institutionen bestimmen, welche Stellung der einzelne einnehmen soll, sondern jedem wird individuelle Entscheidungskompetenz zugestanden, freilich mit einer Einschränkung, daß die "Möglichkeit" besteht, diese Bestimmung "zu erreichen". (Schlegel, KA Bd. 12, 1964, S. 45) Es bleibt somit jedem überlassen, die Art und Weise der Nutzung seiner Möglichkeiten zu bestimmen, für die bildungspolitischen Voraussetzungen hat der jeweilige Staat zu sorgen.

Eine 'Theorie des Menschen', die Selbstbestimmung so in den Mittelpunkt stellt, bezieht auch den das Handeln bestimmenden Person-Gegenstand-Bezug ein. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gegenstandsbereichen wird der Mensch schließlich erkennen, daß er sein "eigenes Ideal hat, und nur das Streben nach seinem Ideale ... ihn moralisch machen" kann. (Schlegel, KA Bd. 12, 1964, S. 44) Der späte Friedrich Schlegel gesteht jedem sein spezielles Ideal in obigem Sinne zu, das jedoch der moralischen Norm unterliegt. Der frühe Friedrich Schlegel macht dieses Ideal noch von Wissen abhängig, es ist nur durch Bildung zu erreichen. Demzufolge beschränkt sich der Bereich wissender Teilhabe auf das "Gebiet des Schönen", woraus "eine scharfe Gränzbestimmung zwischen der natürlichen und der künstli-

chen Bildung" erfolgt. (Schlegel, Die Griechen u. Römer, Studien des Klass. Altertums, KA Bd. 1, 1979, S. 207) Natürliche Bildung glaubt er vor allem bei den Griechen zu finden, die künstliche Bildung ist die der Romantik. In seinen literaturkritischen Schriften setzt sich Friedrich Schlegel mit diesem Phänomen auseinander. Bereits hier hat sich gezeigt, daß er ein anderes Verständnis vom Menschen hatte als seine Zeit und auch eine andere Beziehung zu seiner Umwelt.

4.5 Friedrich Schlegels metatheoretische Überlegungen über wissende Teilhabe

Friedrich Schlegel entwickelt in seinen literaturkritischen Schriften gleichsam eine Metatheorie der wissenden Teilhabe, bezogen auf einen speziellen Bereich, indem er einmal über die klassische, besonders griechische Literatur und zum anderen über die Shakespeares und Goethes als Prototypen der Dichtung reflektiert. Diese drei Gattungen werden als Wertmaßstab der Kunst schlechthin behandelt, sind aber zugleich richtungweisend für sein Menschenbild. In seinen frühen Jahren grundgelegt, wird dieses Menschenbild in den späten philosophischen Vorlesungen weiterentwickelt, wie dies in den vorausgegangenen Kapiteln dieser Arbeit dargestellt wurde.

Demzufolge bildet die klassisch-lateinische und -griechische Literatur das Grundlagenwissen für jede Form von Bildung, nicht nur der Schlegelschen, sondern allgemein. Bildung, die auf diese Vorlagen zurückgreifen kann, wird als natürliche Bildung bezeichnet, jede andere bleibt dagegen künstlich. In diesem Zusammenhang bedeutet Literatur als Gegenstand wissender Teilhabe, daß mit ihrer Hilfe eine Verbindung zu Bereichen geknüpft wird, wo Dichtung in exemplarischer Weise entstanden ist, sei es im klassischen Altertum, bei Shakespeare oder Goethe. Dabei geht es Friedrich Schlegel nicht allein darum, in typisch romantischem Überschwang die Vergangenheit zu verherrlichen, sondern sein kritisches Literaturverständnis nimmt hier bereits eine Selektion romantischer Literatur voraus, die er in wei-

ten Bereichen als bedeutungslos einstuft und ihr kaum überdauernde Tendenz bescheinigt, im Gegensatz zu der von ihm favorisierten. Dabei ist besonders die Abhandlung von Wichtigkeit, mit der dieser Themenkreis eingeleitet wird, und die den Titel trägt: 'Die Griechen und Römer. Historische und kritische Versuche über das klassische Altertum', von 1797. Von Bedeutung ist dabei vor allem der Teil, der 'Über das Studium der Griechischen Poesie' handelt und zwischen 1795 und 1796 entstanden ist. Ernst Behler, einer der Herausgeber der Kritischen Friedrich Schlegel Ausgabe, bescheinigt gerade diesem Teil der Schrift eine besondere vermittelnde Tendenz, auf die Friedrich Schlegel selbst in seiner Vorrede hingewiesen habe, wo er diese Schrift als einen "Versuch" verstanden wissen wollte, der "den langen Streit der einseitigen Freunde der alten und der neuen Dichter zu schlichten" beabsichtige, "und im Gebiet des Schönen durch eine scharfe Gränzbestimmung die Eintracht zwischen der natürlichen und der künstlichen Bildung wieder herzustellen" trachte. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 207)

Mit solchen Ansichten mußte Friedrich Schlegel notwendig in Konfrontation zu denjenigen seiner Zeitgenossen geraten, die sich auch schon mit diesem Thema beschäftigt hatten und glaubten, das Schöne und mit diesem verbunden, die ästhetische Erziehung des Menschen umfassend dargestellt zu haben. Zu diesen gehörten, wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, Friedrich Schiller und Wilhelm v. Humboldt.

Humboldt, dem Friedrich Schlegel seine Studie noch als "Handschrift" zur Einsicht übergeben hatte, fand sie 'reich an Ideen', wobei für ihn daran das Bemerkenswerteste war, daß er hier eine eigenständige, mit großem Sachverstand entwickelte neue Ästhetik darlegte, die sich sowohl von der Schillers als auch der "'Kantischen Theorie über das Schöne'" unterschied. (Vgl. Behler, 1979, S. CLXVI)

Unabhängig von Schiller hatte Friedrich Schlegel die Diskussion über die klassische und romantische Literatur eröffnet, und seine "Unterscheidung der objektiven und interessanten Poesie" ist nicht "eine Variation der Schillerschen Dichotomie der naiven und sentimentalischen Dichtung" (Behler, 1979, S. CLXXI), wie vielfach angenommen wurde, sondern entstand aufgrund seiner detaillierten Kenntnis sowohl der klassischen als auch der zeitgenössischen Literatur. Seit dieser Ab-

handlung Friedrich Schlegels besteht die Unterscheidung zwischen klassischer und romantischer Dichtung, und nicht zuletzt durch die Einbeziehung geschichtlicher Aspekte hat sich Friedrich Schlegels Studie als "fruchtbarer" erwiesen als die "philosophische Schillers". (Vgl. Behler, 1979, S. CLXXIII)

Friedrich Schlegel läßt den schönen Gegenstand anhand der griechischen Literatur konkret werden, sowohl in einzelnen Gestalten als auch in Sprache, Versmaß, in der ganzen Komposition eines Stückes, die stellvertretend für Schönheit stehen und personal erfahrbar sind und nicht länger, wie etwa bei Schiller, fiktiven Charakter haben. Es scheint sich zu bestätigen, wie oben in der Einleitung zu Schillers 'Ästhetische Erziehung des Menschen' angemerkt wurde, daß Friedrich Schiller als Philosoph weniger zu sagen hatte als als Dichter, vermutlich deshalb, weil Schillers theoretische Bildung weniger fundiert war als die eines Friedrich Schlegel. Dennoch müssen beide als bedeutende 'Erzieher' ihrer Zeit, im weitesten Sinn gewertet werden, die aufgrund ihrer subjektiven Bildungsmöglichkeiten von unterschiedlicher Tragweite für die Entwicklung neuer Bildungstheorien wurden. Ernst Behler sieht den wesentlichsten Unterschied zwischen beiden in ihrem "verschieden ausgebildeten Bewußtsein" und dem darauf basierenden wirklichen "Verhältnis zur Welt der Griechen". "Während es Fr. Schlegel auf Grund seiner intimen Vertrautheit mit der griechischen und römischen Literatur ein leichtes war, gleichsam mit den Alten zu leben, ... hat Schiller bekanntlich einen schwierigen Kontakt mit den Griechen und Römern gehabt, insofern er zu ihren Werken keinen direkten Zugang hatte und sie nur in Übersetzungen las. Wie er Wilhelm v. Humboldt am 26. Oktober 1796 mitteilte, hatte er sich 'in dem entscheidenden Alter, wo die Gemütsform vielleicht für das ganze Leben bestimmt wird, von 14 bis 24 ausschließlich nur aus modernen Quellen genährt, die griechische Literatur 'soweit sie über das Neue Testament sich erstreckte' völlig verabsäumt, und selbst aus der lateinischen sehr sparsam geschöpft'." (Behler, 1979, S. XLXXIV)

Während Schiller in seinen theoretischen Schriften als letzte Instanz seinen Lesern ein Ideal vorstellt, dessen Begründung er nicht in stringenter Weise erbringt, da es weder rational noch irrational kon-

kreterisiert werden kann und deshalb unbefriedigt läßt, greift Friedrich Schlegel auf sein Quellenwissen zurück und bringt es in die konkreten Lebenssituationen ein. Dabei übt er zunächst Kritik an der zeitgenössischen Kunst und Poesie, in der nach seiner Meinung zu sehr das "Interessante" überwiegt, das nur einen Teilaspekt des Objekts berücksichtigt, nur das favorisiert, was Aufmerksamkeit erregt, neu und ungewohnt ist und heute etwa von Rubinstein als "biologische Voraussetzung für die Entwicklung des menschlichen Interesses" angesehen wird. (Vgl. Rubinstein, 1962, S. 779) Diese Art des Interesse erschöpft sich in jener Form des Wissensdranges, der rasch von einem Objekt zum anderen wechselt. Dem stellt Wilhelm Gößmann in Beziehung auf Friedrich Schlegel "in der griechischen Dichtung das Gesetz der Ordnung" gegenüber. (Vgl. Gößmann, 1961, S. 56) 'Ordnung' ist hier als Kontinuität zu verstehen und bedeutet im Sinne von Rubinstein "die Beharrlichkeit des Interesses", die sich über die "Länge der Zeit" erstreckt, "in der es seine Stärke bewahrt", wobei die Zeit "ein quantitatives Maß" darstellt. Dieses zeitüberdauernde Interesse wird dabei "weniger durch seine Kraft als durch seine Tiefe bestimmt, das heißt durch den Grad, in dem es den Grundgehalt und die Eigenschaften der Persönlichkeit durchdringt". (Rubinstein, 1962, S. 778) Diese aktive Teilhabe, die Friedrich Schlegel mit Kunst und Literatur allgemein und mit der griechischen im besonderen verbindet, lassen ihn zu der Überzeugung gelangen, daß "es reine Gesetze der Schönheit und der Kunst" gebe und diese Gesetze müßten "ohne Ausnahme gelten". Sie sollen als "Richtschnur" und "Maßstab" den Wert "der modernen Poesie" bestimmen. Der Anspruch "auf Objektivität" steht dabei an erster Stelle, danach soll der ästhetische Wert der Poesie bestimmt werden. Als Kritik hält er der modernen Poesie entgegen, daß ihr "Ideal" ausschließlich "das I n t e r e s s a n t e" sei, was zwar als "subjektive ästhetische Kraft" gelten kann und in einer anderen Lesart noch näher definiert wird als "das subjektiv Anziehende und dichterisch Wirkende" (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 208), aber nicht seinem Wertemaßstab genüge.

Was Friedrich Schlegel hier am Beispiel der Literatur und kontrovers zu Schiller darlegt, ist wissende Teilhabe im Vergleich zu einer

Metatheorie der wissenden Teilhabe, die Schiller entwickelt hat. Aus mangelndem Vorwissen reflektiert er über wissende Teilhabe, Friedrich Schlegel kann dagegen seinen Gegenstand bis zu seinem Ursprung verfolgen, woraus er Gesetzmäßigkeiten ableiten kann, die wissende Teilhabe als relativ stabile und dauerhafte Disposition erkennbar machen, demgegenüber das augenblicklich "Interessante" als vorübergehender Reiz verblaßt.

4.6 Das 'Schöne' als affektive Komponente wissender Teilhabe

Für Friedrich Schlegel stand folglich außer Zweifel, daß vor allem das Studium der griechischen Poesie Grundlage der Bildung sein mußte. Um Wissen über "das Schöne" und "die reinen Gesetze der Schönheit" zu erwerben, gab es für ihn "eine notwendige Pflicht", man mußte sich bei den Griechen über "die ewige Natur der Kunst" informieren. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 207) Der Prototyp des Schönen war für Friedrich Schlegel und manche seiner Zeitgenossen in der griechischen Kunst zu finden, von ihr mußte man erst angeregt und berührt werden, ehe man zum Liebhaber oder Nachahmer wurde. Wissender Teilhabe an der Schönheit sollte konkretes Wissen vorausgehen. Dilettantisches Schwärmen über Kunst sollte durch detaillierte Kenntnis ersetzt werden und zu elaboriertem Subjekt-Objekt-Verständnis führen.

4.6.1 Das 'Interessante' und das 'Schöne' als Kontrahenten

Wie oben gezeigt wurde, ist es Friedrich Schlegel bereits in den frühen Schriften ein Anliegen, den Stellenwert der Kunst, besonders der Poesie, im Rahmen einer zu vermittelnden Bildung der wissenden Teilhabe zu bestimmen. Bildung ist für ihn ohne Kunst-Kennntnis und Kunst-Verständnis nicht denkbar. Durch die Kunst werden dem Menschen Werte nahegebracht, die als mögliche Richtlinien und Orientierungshilfen seines Lebens dienen können. Dabei denkt Friedrich Schlegel neben den

Griechen besonders an Shakespeare, der eine Vermittlerposition auf diesem Gebiete einnimmt, mit seinen Werken die Brücke schlägt zwischen der antiken objektiven und der zeitgenössischen modernen Dichtung. Was "die Bildung" seines Zeitalters betrifft, so wurde sie in Shakespeares Dramen bereits "antizipiert". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 249) Shakespeare wird hier zum ersten Mal Überzeitlichkeit zuerkannt, als dem umfassenden Kenner der menschlichen Psyche, die er in ihrer Vielschichtigkeit und Differenziertheit darzustellen und zu durchleuchten versucht hat. Seine Versuche, Menschen in den verschiedensten Verstrickungen zu zeigen, ausgeliefert nicht nur ihrem Schicksal aufgrund vielfältigster Persönlichkeitsdispositionen und Umweltbedingungen, sondern auch in heiter naiven Situationen, wo alles gleichsam wie im Traum gelingt, hatten für Friedrich Schlegel nichts an Aktualität verloren. Die beiden Pole, zwischen denen sich das Werk Shakespeares bewegt, reichen von neurotischer Persönlichkeitszerstörung bis zur selbstvergessenen, über sich hinausweisenden Skurrilität und Naivität und stehen damit stellvertretend für einen Person-Gegenstand-Bezug, der sich zwischen Neugier und nahezu intuitiver wissender Teilhabe bewegt.

Das, was Shakespeare zu sagen hat, und das von keinem der romantischen Dichter erreicht wurde, erschöpft sich deshalb nicht nur an "Fülle des Interessanten", sondern ist gleichzeitig unübertroffen "an Energie der Leidenschaften". Es ist reich: "An unnachahmlicher Wahrheit des Charakteristischen. An einziger Originalität." Daneben zeichnen Shakespeare "die eigentümlichsten ästhetischen Vorzüge" aus, weshalb er nach Friedrich Schlegels Meinung "ohne Übertreibung den Gipfel der modernen Poesie" darstellt. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 249) Auch hier wieder der Hinweis, daß es Aufgabe der Dichtung sei, nicht nur Wissen, sondern auch ästhetisches Empfinden zu vermitteln. Erkenntnisse über die Schönheit werden vorrangig aus und durch die Kunst gelernt. Sie ist der Romantik Grundlage und Mittelpunkt der Bildung. Da die Dichtungen Shakespeares diese Bedingungen erfüllen, glaubte Friedrich Schlegel, sie als literarische Beispiele seinen Zeitgenossen vor Augen führen zu müssen. Wie nicht leicht einer nach ihm reiche Shakespeare "ganz nahe an das höchste Erreichbare" heran und komme "dem vollkommenen Schönen" nahe,

meinte Friedrich Schlegel. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 249)

Um Shakespeare in seiner Intention verstehen zu können, um vom Interessanten zur wissenden Teilhabe der sich in seinen Stücken vollendenden Schicksale vorzudringen, genügt nicht die schnelle Lektüre des einen oder anderen Stückes. Dabei bestünde die Gefahr, Shakespeare mißzuverstehen, ihn den ästhetisierenden Dichtern zuzuordnen, was seiner Bedeutung nicht entsprechen würde. Wer sich intensiv mit dem Werk befaßt, erkennt, daß "Schönes und Häßliches" unlösbar miteinander verbunden sind, daß sich Leben zwischen diesen beiden Polen abspielt. Deshalb ist: "Keins seiner Dramen durchgehend seinem ganzen Gehalt nach schön; nie bestimmt das Gesetz des Schönen die Anordnung des Ganzen. Auch die einzelnen Schönheiten sind wie in der Natur nur selten von häßlichen Zusätzen rein, und sie sind nur Mittel eines anderen Zwecks, sie dienen dem charakteristischen oder philosophischen Interesse." (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 250)

Dieses "philosophische Interesse" ist gleichbedeutend der wissenden Teilhabe und hebt sich vom Interessanten ab, schränkt jedoch den Gegenstandsbereich auf Kunst und Literatur ein, wobei aber gegenüber Schiller die Gegenstände im Realen repräsentiert sind, gemäß ihren natürlichen Erscheinungsformen. Es genügt nicht länger, daß sie hypothetisch als ästhetisch definiert werden. Das Einbeziehen naturwissenschaftlicher Objekte freilich in den Bereich wissender Teilhabe gelingt auch Friedrich Schlegel noch nicht. Als Philosoph und Literaturkritiker der Romantik fehlt ihm hier wohl der Zugang.

Das Paradigma, das die Shakespearesche Dichtung liefert, fließt als Aktivator in Form von Bewältigungsstrategien in die Realität ein. Die durch wissende Teilhabe an exemplarischer Dichtung ausgelöste psychische Angerührtheit wirkt verändernd und sensibilisierend auf Alltagssituationen. Dabei setzt Friedrich Schlegel voraus, daß Literatur vom Range eines Shakespeare allgemein verstanden wird, was sicher nicht der Wirklichkeit entsprach. Es ist ein zu hoher Anspruch, der dabei an die Allgemeinheit gestellt wird. Neben hohen kognitiven Anforderungen würden ihr Entscheidungs- und Handlungskompetenzen abverlangt, um mit Hilfe der Dichtung, gleichsam in Selbsttherapie, Veränderungen

gen des eigenen Lebens zu erreichen. Diese therapeutische Komponente der wissenden Teilhabe, wie sie Friedrich Schlegel anhand der Shakespeareschen Dramen entwickelt, könnte wohl eher in einem heutigen Interesse-Konzept Beachtung finden als sekundäre Kraft, die sich regenerierend und stabilisierend auf die gesamte Psyche des Menschen auswirkt, um als weitgehend überdauernde Möglichkeit, als positive Lebenseinstellung der Person zu existieren.

4.7 Die Dialektik zwischen 'Interesse' als wissender Teilhabe und dem "Interessanten"

Im 18. Jh. erfährt der Interesse-Begriff allgemein durch die Philosophen und philosophischen Schriftsteller eine Bedeutungs- und Sinn-erweiterung, die ihn aus der bloßen Zweckbezogenheit löst. Wissende Teilhabe, bezogen auf die verschiedensten Lebensbereiche, erhält jetzt eine auf das Individuum ausgerichtete Bezogenheit und wird aus der Allgemeinverbindlichkeit herausgenommen. Der Person werden Fähigkeiten zuerkannt, mit deren Hilfe sie zu Erkenntnissen und Einsichten gelangen kann, die über sie hinausweisen. Es wird dadurch ein neues Sinnverständnis des Lebens vermittelt, das der einzelne zuerst für sich selbst erfahren muß, um dann auch andere daran teilhaben zu lassen. Dieses Streben sollte unabhängig von gesellschaftlich vermittelten und erwünschten Lerninhalten und -zielen erfolgen können, setzt jedoch ein bestimmtes Maß an Wissen und Bildung voraus, um die Bedeutung eines Gegenstandes zu erkennen. Erziehung und Bildung haben für Friedrich Schlegel dann ihr Ziel erreicht, wenn sie den Menschen fähig gemacht haben, "das Gute, das Schöne, oder das Wahre" als Richtlinie seines Welt-Bezuges zu setzen. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 242) Diese drei wichtigsten Voraussetzungen, um zu einem Person-Gegenstand-Bezug der wissenden Teilhabe zu gelangen, erwirbt der Mensch nach Friedrich Schlegels Meinung vor allem durch und in der Dichtung. Dabei ist es notwendig, daß die Person sich lesend mit Literatur beschäftigt und sich immer wieder mit bevorzugten Inhalten auseinandersetzt. Denn: "Es gibt Erkenntnisse", sagt er, "welche durch

historische Nachahmung wie durch intellektuelle Bezeichnung durchaus nicht mitgeteilt, welche nur dargestellt werden können; individuelle idealische Anschauungen (ganz persönliche und ihrem innersten Wesen nach eigentümliche idealische), als Beispiele und Belege zu (geistigen) Begriffen und Ideen."²⁷ (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 242) Auf dieser Stufe des Kunst-Erlebens und -Verstehens, das Friedrich Schlegel selbst erfahren hat, erhebt sich die Person, wie Ph. Lersch es definiert hat, über ihr "individuelles Selbstsein zum begehungs- und individualitätslosen schauenden Einswerden von Subjekt und Objekt. Das Erleben der eigenen Existenz ist in völlige Selbstvergessenheit aufgegangen im Bewußtsein des künstlerischen Gegenstandes. Der Mensch ist seiner Zeitlichkeit und Endlichkeit enthoben in der Teilhabe an einem als überzeitlich erlebten Absoluten". (Vgl. Lersch, 1962⁸, S. 277) Diese Wertschätzung kommt bei Friedrich Schlegel, wie oben gezeigt wurde, beinahe uneingeschränkt der griechischen und römischen Kunst zu und nach ihr vor allem Shakespeare.

Setzt er jedoch diese Maßstäbe bei seiner zeitgenössischen Kunst und Poesie an, so fällt sein Urteil negativ aus. Weil "deren Ziel das ... Interessante ist"; das zunächst durch seinen Reizcharakter Aufmerksamkeit erregt und seine belehrende Tendenz anhand aufsehererregender Situationen darbringt, weshalb Friedrich Schlegel sie auch als "dialektische Poesie" bezeichnet. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 242) Je intellektueller der einzelne Dichter ist, um so mehr bemüht er sich um originelle und interessante Individualität. Je mehr der moderne Künstler versucht, sich in seine Gestalten zu "metamorphisieren", um so mehr geht Ästhetisches dabei verloren, wird darüber "die Schönheit vernachlässigt, der Anstand oft beleidigt, und der mimische Rhythmus vollends ganz vergessen". Es werden nicht mehr Zusammenhänge deutlich, partielle Einzelheiten werden der Ganzheitlichkeit vorgezogen. "Das Ziel" dieser Art von Kunst ist die " o r i g i n e l l e u n d i n t e r e s s a n t e I n d i v i d u a l i t ä t " , deren effektheischende Tendenz darin be-

27) Die in Klammern gesetzten Zusätze dienen dem besseren Verständnis des Zitates und sind die Lesarten, wie sie die Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe angibt.

steht, einzelne Aspekte in größtmöglicher Detailtreue wiederzugeben, was Friedrich Schlegel als "bloße Kopistengeschicklichkeit" bezeichnet, wodurch lediglich dem Sensationsbedürfnis Genüge getan wird, nicht aber der Zunahme an Wissen und dem Wunsch nach wissender Teilhabe. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 245)

Aus der Beschäftigung mit dieser Art Kunst konnten nicht mehr allgemeingültige und zeitüberdauernde Werte abgeleitet werden, die in ihr dargestellten Gestalten konnten nicht, wie die der Vergangenheit, "ins Unendliche vermehrt" werden, da es ihnen an persönlicher Größe mangelte, weshalb durch sie keine "völlige Befriedigung erreicht werden kann, warum es kein h ö c h s t e s I n t e r e s s a n t e s gibt". Eine Subjekt-Objekt-Beziehung, die nur dem Zeitgeschmack genügt, entbehrt einer wichtigen Dimension, in ihr wird "ein ästhetisches Höchstes" nicht erreicht, die Person kann auf diese Weise nicht zu "einem absoluten Maximum" des Verstehens kommen. Um dieser dauernden Veränderung zu entkommen, sucht der Mensch "das Allgemeingültige, Beharrliche und Notwendige", das, was seinem Leben Sinn gibt. Um die sonst entstehende Leere auszufüllen, braucht er "das O b j e k t i v e", das vor allem durch "das Schöne" erfahrbar wird. Dieses so erfahrene "S c h ö n e" "ist der allgemeingültige Gegenstand eines uninteressierten Wohlgefallens, welches von dem Zwange des Bedürfnisses und des Gesetzes gleich unabhängig, frei und dennoch notwendig, ganz zwecklos und dennoch unbedingt zweckmäßig ist". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 253) Friedrich Schlegel glaubt, daß es in der Darstellung des Schönen Gesetzmäßigkeiten zu finden gilt, denen zufolge die vollkommene Harmonie von Inhalt, Form und Gestalt zu erreichen sei, gleichsam ein absolutes Schönes, das nahe an das Göttliche heranreichen und den daran Teilhabenden in einen Zustand versetzen würde, in dem wissende Teilhabe, so wie er sie versteht, ihre Vollendung erfahren würde. Diese Bewußtseinserweiterung würde dem Menschen seine geistige Wesenheit in besonderer Weise erkennbar machen, als dem einzigen Vertreter der Schöpfung, der zu einer solchen Erfahrung fähig ist.

Es fällt im Verlauf dieser Arbeit auf, daß das ausgehende 18. Jahrhundert nicht fähig war, 'Interesse' als wissende Teilhabe klar zu definieren. Dort, wo die einzelnen Definitionen der von der Pädago-

gik gemeinten am nächsten sind, wie etwa hier bei Friedrich Schlegel, scheint der Autor geradezu um Worte zu ringen, um seine Gedanken auszudrücken, und weicht schließlich auf eine, nach heutigem Sprachgebrauch negative Vor- oder Nachsilbe aus, um darzulegen, daß sein Verständnis von Interesse das zweckgerichtete Streben nach Nutzen und Vorteil im Alltag nicht meint. Trotz dieser Dialektik, in der sich der Begriff 'Interesse' bis heute noch befindet, versucht Friedrich Schlegel immer wieder, ihn als harmonisierenden Faktor und Bestandteil des Lebens zu definieren.

Durch ihn ist der Kunst und besonders der Dichtung und Literatur ein neuer Stellenwert zugekommen. Sie ist nicht mehr nur Dekoration der Gebildeten, sondern entscheidender Faktor im Person-Gegenstand-Bezug, sie übernimmt eine wichtige Vermittlerfunktion zwischen Person und Welt und weist jene über sich hinaus. Menschliches Miteinander würde ohne das Ästhetische in Chaos enden, wissende Teilhabe am Schönen humanisiert jede Gesellschaft und muß deshalb schichtunspezifisch werden. In einem dürfte sich Friedrich Schlegel geirrt haben, wenn er annimmt, - bezogen auf die Poesie seiner Zeit -, daß "das Übermaß des Interessanten" letztendlich "zum Objektiven" führen muß, wobei dann "das Interessante ... die Vorbereitung des Schönen" wäre. "Das letzte Ziel der modernen Poesie" würde dann kein anderes sein "als das h ö c h s t e S c h ö n e". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 253) Kierkegaard wird es im 'Tagebuch des Verführers' nachweisen, daß der dem Interessanten Verfallene den Sinn für das Schöne verloren hat, daß er zwar seinen Interessens-Gegenstand ästhetisch zu genießen versteht, aber nie in wissender Teilhabe mit ihm verbunden ist. In demselben Maße wie es unmöglich ist, daß eine Subjekt-Objekt-Beziehung zur wissenden Teilhabe wird, wenn dem Objekt keine ethische Wertschätzung entgegengebracht wird, so ist es ebenfalls unmöglich, daß die das Interessante behandelnde Kunst objektive Schönheit hervorbringen wird, da der Reizcharakter des Interessanten selbst im wiederholten Umgang mit der Person nicht sublimiert. Die Leere, die die Person empfindet, wenn dessen Stimulus abgeklungen ist, kann nicht mit Prädikaten seiner selbst ausgefüllt werden, sondern verlangt nach neuer, gesteigerter Stimulation. Auch darin hat Friedrich Schlegel geirrt,

daß die beginnende "Herrschaft des Interessanten ... durchaus nur eine vorübergehende Krise des Geschmacks" darstelle. Weder hat sich das Interessante selbst vernichtet, noch ist es zu einer "Katastrophe" von Poesie und Kunst gekommen. Beides hat nebeneinander bestanden, wobei der Kunst in nachhegelschem Verständnis im Bildungs- und Erziehungswesen der Raum immer mehr eingeengt wurde, die Mehrheit hat sich "zum Piquanten und Frappanten" gewandt.

Es ist deshalb an der Zeit, daß eine moderne Bildungs-Theorie den Interesse-Begriff neu definiert und Erwartungen an ein sich selbst regenerierendes Bildungsbewußtsein, das vom 18. Jahrhundert bis heute nicht stattgefunden hat, neu interpretiert. Friedrich Schlegel hat zwar richtig erkannt, daß es "die Vorboten des nahen Todes" der Bildung sind, wenn "das P i q u a n t e", verstanden als der Reiz für "eine stumpfgeordnete Empfindung" und "das F r a p p a n t e" ein ähnlicher "Stachel für die Einbildungskraft", zu Inhalten der Kunst und Poesie werden, beide aber in ihrer Dauerhaftigkeit und Wirkung unterschätzt. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 254)

Überzogen mag wohl diese Warnung Friedrich Schlegels in den Ohren seiner Zeitgenossen geklungen haben, die uns von frappierender Aktualität erscheint, denkt man etwa an die Lesegewohnheiten breiter Bevölkerungsschichten, daß: "Das Fade ... die dünne Nahrung des ohnmächtigen, und das C h o q u a n t e, sei es abenteuerlich, ekelhaft oder gräßlich, die letzte Konvulsion des sterbenden Geschmacks" sei. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 254) Dekadenz des guten Geschmacks, - was immer darunter zu verstehen ist -, macht Dekadenz der Erziehung explizit. Dieser Prozeß hat Ende des 18. Jahrhunderts seinen Beginn genommen, und deshalb verwundert es nicht, daß der Terminus 'Geschmack' für die heutige Erziehungswissenschaft kein Thema ist. Geschmack ist ebenso wie der Umgang mit Kunst zur Privatsache geworden, zu einer gesellschaftlich irrelevanten Ausprägung der Person. Dabei wird vergessen, daß Geschmack zu haben, eine wichtige Teilkomponente des Urteilsvermögens ist, die Ausbildung der Fähigkeit, seine Werturteile und ethischen Normen zu formulieren. "Geschmack ist das vermögen zur beurtheilung des schönen", sagt Kant, (Kant 7, 43, zit. n. Dt. Wörterb., Bd. 5, 1985, Sp. 3930) und ergänzend wird hinzugefügt:

"geschmack ist das beurtheilungsvermögen eines gegenstandes oder einer vorstellungsart durch ein wohlgefallen oder miszfallen." (Dt. Wörterb., Bd. 5, 1985, Sp. 3930) Die Wahl eines Gegenstandes der wissenden Teilhabe muß diesen Kriterien genügen, er muß mit Geschmack, Sensibilität und Kompetenz so gewählt werden, daß seine Existenz der Existenz des Subjekts neue Dimensionen erschließt. Dazu bedarf es der ästhetischen Erziehung des Menschen, die nach Friedrich Schlegels Meinung durch den Umgang und die Kenntnis von Poesie und Literatur erfolgt, vorausgesetzt, daß das Schöne im Sinne von Kant hier auch dargestellt wird. Da die "Würde der Kunst und der Menschheit" für Friedrich Schlegel gleichbedeutend sind, bilden beide "eine feste Grundlage" der Bildung. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 256) Bildung konstituiert sich aus Selbstachtung und Wertschätzung des anderen, ob in subjektiver oder objektiver Form, und die darauf aufbauenden Beziehungen sind für beide Seiten produktiv, die zunehmende Erkenntnis des Objekts führt zur erweiterten Selbst- und Weiterkenntnis.

4.8 Der Wertaspekt des Objektiven

Eng verbunden mit dem Schönen ist dessen Objektivität, was zur Zeit Friedrich Schlegels noch ausschließlich im Sinne von Gegenständlichkeit gebraucht wurde. (Vgl. Dt. Wörterbuch, Bd. 13, 1984, Sp. 1109) Das konkrete, sinnlich wahrnehmbare Sosein des Gegenstandes ist noch nicht mit der heutigen Sachlichkeit und Allgemeingültigkeit identisch. Die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem schönen Gegenstand erhält von hierher ihre Wertigkeit. Je objektiver, d.h. näher an der Realität das Schöne dargestellt wird, desto intentionaler wirkt es auf Geist und Sinne. Daß die Möglichkeiten und Grenzen des Objektiven in der Kunst Friedrich Schlegel nicht nur in seinen großen Abhandlungen beschäftigt haben, sondern auch in seinen 'Fragmenten', geht aus vielen Hinweisen hervor, die sich dort im Hinblick auf die Kunst befinden.

Diese 'Fragmente' sind in ihrer kurzen pointierten Form in den Zeit-

schriften 'Lyceum' und 'Athenäum' erschienen²⁸ und waren dadurch einem breiteren Publikum zugänglich. Friedrich Schlegel bezeichnet seine 'Fragmente' als "einzelne Erkenntnisse", die "auf Eingebungen" beruhen, "die wie Blitze plötzlich das umgebende Dunkel erhellen". (Eichner, Einleitung zur KA Bd. 2, 1967, S. XXXVIII) Es ist besonders die "geistreiche Form", in die "der einzelne, außerhalb eines größeren Zusammenhanges stehende Einfall" gebracht werden muß, auf den Friedrich Schlegel besonderen Wert legt, damit von einem 'Fragment' die Rede sein kann. (Schlegel, Lyceums-Fragment 109, KA Bd. 2, 1967, S. 160) Es ist aber zugleich aufschlußreich, wie ein "geistreicher" und kritischer Denker wie Friedrich Schlegel seine eigenen Abhandlungen beurteilt. Im 7. Lyceums-Fragment heißt es: "Mein Versuch über das Studium der griechischen Poesie ist ein manierierter Hymnus in Prosa auf das Objektive in der Poesie. Das schlechteste daran scheint mir der gänzliche Mangel der unentbehrlichen Ironie; und das Beste, die zuversichtliche Voraussetzung, daß die Poesie unendlich viel wert sei; ..." (Schlegel, KA Bd. 2, 1967, S. 147/48) Noch im nachhinein kann ein Kritiker wie Friedrich Schlegel zu seiner Überzeugung stehen und verleiht ihr Nachdruck. Das Objektive ist das zu erstrebende Ziel, dem sich die Kunst so nahe wie möglich zu nähern hat. Erziehung und Bildung haben dafür zu sorgen, daß die Voraussetzungen geschaffen werden, die zur Erkenntnis der objektiven Schönheit der Kunst befähigen. Doch diese Gegenständlichkeit des Kunstwerkes darf nur so weit reichen, als die teilhabende Beschäftigung mit diesem nicht an Dynamik verliert, indem der Gegenstand zum Monument erstarrt. Auf diese Gefahr, die dem Objektiven anhaftet, weist Friedrich Schlegel hin, wenn er sagt, daß totale Objektivität "unveränderlich und beharrlich" ist. Sollte deshalb "die Kunst und der Geschmack" je diese Objektivität erreichen, "so müßte die ästhetische Bildung gleichsam f i x i e r t werden", es wür-

28) Die Zeitschrift 'Lyceum Der Schönen Künste' wurde 1797 gegründet, um für das von der Zensur bedrängte Journal 'Deutschland' Ersatz zu sein. Das 'Athenäum' ist eine von den Brüdern Schlegel gegründete Literaturzeitschrift, deren Programm sie bestimmten. Sie entstand 1798.

de sich ein allgemeiner Konsens des Ästhetischen konstituieren, womit wissende Teilhabe zu Ende wäre. Doch solange sich subjektive Teilhabe in ihrer Vielfalt mit der Gegenständlichkeit des Schönen auseinandersetzt, ist "ein absoluter Stillstand der ästhetischen Bildung" nicht denkbar. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 255) Aus diesem Grund betont Friedrich Schlegel nochmals die Dialektik des schönen Gegenstandes, der sowohl Interesse im Sinne der wissenden Teilhabe weckt, als auch Aufforderungscharakter besitzt, in Form des Interessanten, weshalb "alles Objektive unendlich interessant" ist, (Schlegel, KA Bd. 2, 1967, 81. Lyzeums-Fragm., S. 157) da es seiner Meinung nach kein Interesse geben kann, ohne daß dieses zuerst geweckt wurde. Zwar glaubt Friedrich Schlegel, daß die Objektivität, d.h. Gegenständlichkeit der Kunst ausreichend sei, diese Anteilnahme zu wecken, doch diese Annahme muß die Pädagogik dahingehend erweitern, daß es durchaus wissender Teilhabe nicht abträglich ist, wenn Erziehung sie sich unter anderem als Ziel setzt, in Form des Hinweisens und Aufmerksammachens auf die Vielfalt der Welt, nicht nur der Kunst, sondern in gleicher Weise auch der Natur und der Wissenschaft.-

Als Paradigma für die dialektisch-dynamische Objektivität des Schönen benutzt Friedrich Schlegel, wie schon im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, wieder einen Dichter, den bedeutendsten seiner Zeit überhaupt, Goethe, indem er dessen Dichtung schlechthin schön nennt. "Das Schöne" ist "der wahre Maßstab seine liebenswürdige Dichtung zu würdigen", sagt er. (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 261) Nach Shakespeare ist Goethe der Dichter, der in seinem Werk Richtlinien aufzeigt, nach denen man seinen Gegenstand-Bezug, bezogen auf die Kunst, hinterfragen und beurteilen kann. Dabei ist es hilfreich, wenn ein Kompetenter vom Range eines Friedrich Schlegel die dargestellten dichterischen Gegenstände in Relation zu Vergangenem und Gegenwärtigem setzt. In besonderer Weise kommt auch hier Friedrich Schlegels literarisches Verständnis zum Ausdruck. Seine Beschäftigung mit Goethes Werk muß von großer Intensität gewesen sein, denn er gehört zu den wenigen, die sagen konnten, daß alles vorher und nachher Produzierte an Goethe gemessen werden wird.

Goethes Dichtung stellt die "Mitte" dar, " zwischen dem Interessanten und dem Schönen, zwischen dem Manirierten und dem Objektiven ". In diesem Zusammenhang bedeutet "Manier" nicht das Gekünstelte oder Übertriebene, sondern Friedrich Schlegel versteht darunter "in der Kunst eine individuelle (= subjektive) Richtung des Geistes und eine individuelle Stimmung der Sinnlichkeit, welche sich in Darstellungen, die idealisch sein sollen, äußern". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 251/52) Der Aufforderungscharakter des 'Interessanten' ist nur so groß, daß er wissende Teilhabe initiiert, sie aber nicht behindert oder gar verhindert. Die wiederholte Darstellung eines Gegenstandes beeinträchtigt nicht seine Gegenständlichkeit. In der Art, wie Goethe einen Gegenstand vorstellt, wird er zwar dichterisch idealisiert, unterliegt aber nicht der Verfälschung. Hier halten sich Positives und Negatives die Waage, ethische und ästhetische Bedingungen werden in gleicher Weise erfüllt. Das führt dazu, daß sich in der Person Goethes wissende Teilhabe sowohl als genetisch bedingte Disposition als auch als Resultat des Person-Welt-Bezugs manifestiert, so daß es scheint, "als sei die Objektivität seiner Kunst nicht angeborene Gabe allein, sondern auch Frucht der Bildung; die Schönheit seiner Werke hingegen eine unwillkürliche Zugabe seiner ursprünglichen Natur". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 261) Diese Aussage über Goethe steht hier stellvertretend für den Menschen schlechthin und seine ursprüngliche Fähigkeit, das Schöne wahrzunehmen und zu erkennen. Aufgabe der Bildung und Erziehung ist es dann, diese Fähigkeit zu fördern und zu sublimieren, damit der Mensch schließlich befähigt werde, selbst Schönes zu produzieren oder dieses als notwendigen Bestandteil seines Lebens zu benötigen, wodurch sich ein Person-Gegenstand-Bezug konstituieren würde, der dem nahekomen könnte, was Friedrich Schlegel für Goethe formuliert hat, der in optimaler Gerichtetheit zu einer "Darstellung" seines Gegenstandes gelangt, die "frei von Manier ist ... wie die ruhige und heitere Ansicht eines höhern Geistes, der keine Schwäche teilt, und durch kein Leiden gestört wird, sondern die reine Kraft allein ergreift und für die Ewigkeit hinstellt". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 261/62) Die Konsequenz daraus für den einzelnen wäre, daß, wo immer er sich auf

einen Gegenstand einläßt, wo er Teilhabe an ihm hat, er eine Beziehung aufbaut, die zeitüberdauernd ist, die ihn aus der Beliebigkeit herausnimmt, ihm ein Dasein sichert, das ihn in Geschichtlichkeit einbinden wird.

4.9 Friedrich Schlegel als Wegbereiter einer neuen ästhetischen Bildung in Form wissender Teilhabe

Rückblickend ist zu sagen, daß Friedrich Schlegel, der Literaturkritiker, Journalist und Philosoph, eine Kunstgattung in die Bildungsdiskussion gerückt hat, die bisher nicht diese Beachtung erfahren hatte. Literatur und Poesie, die von ihm als besonderer Gegenstand herausgehoben wurden, sollten nicht länger nur der Erbauung dienen, sondern, wie Gundolf es ausgedrückt hat, "der Ausbildung des Menschen und des Menschentums von den inneren Kräften her, harmonische Vergeistigung der sinnlichen Natur und freien Genuß der unendlichen Welt durch das allempfängliche Ich" ermöglichen. (Gundolf, zit. n. Blättner, 1973, S. 191) Friedrich Schlegel ist der Meinung, daß es die großen Dichter sind, angefangen bei den Griechen, über Shakespeare, Lessing und Schiller bis zu Goethe, die wichtiges zu vermitteln haben. "So lange wir noch an Bildung wachsen", heißt es in seiner Abhandlung 'Über Lessing', die 1797 begonnen wurde und erst 1800 zum Druck kam, "besteht ja ein Teil, und gewiß nicht der unwesentlichste, unsers Fortschreitens darin, daß wir immer wieder zu den alten Gegenständen, die es wert sind, zurückkehren, und alles Neue, was wir mehr sind oder wissen, auf sie anwenden, die vorigen Gesichtspunkte und Resultate berichtigen, und uns neue Aussichten eröffnen". (Schlegel, KA Bd. 2, Charakteristiken u. Kritiken I (1796-1801), Über Lessing, 1967, S. 100/01) Der Einfluß Kants und der Aufklärung ist hier spürbar, das rationale Subjekt erkennt, interpretiert und zieht Rückschlüsse und kommt so zu einem erweiterten Weltverständnis, das ihm neue Möglichkeiten eröffnet. In einem Punkt weicht Friedrich Schlegel aber von der Aufklärung ab, er setzt Rationalität nicht absolut, er stellt ihr kreativ-ästhetische Inhalte gegenüber. Der Mensch

wird nicht länger von seiner ratio beherrscht, sondern er hat ihr seine Gefühle gleichgestellt. Im Umgang mit tradierter und aktueller Kultur entsteht so in rationaler und emotionaler Gerichtetheit neue Kultur, damit hatte die Bildung "den e n t s c h e i d e n d e n P u n k t e r r e i c h t" , wie Fried. Blättner es ausdrückt, "wo sie ... nicht mehr sinken" kann, und gleichzeitig hätte der Mensch den Interessens-Gegenstand schlechthin gefunden, "die freie Schöpfung der Welt aus Phantasie und Gefühl, die immer frei wiederholt werden kann". (Blättner, 1973, S. 192) F. Blättner macht hier dieselbe Einschränkung wie Friedrich Schlegel, der glaubte, die Gegenständlichkeit der Dinge sei erschöpfend dargestellt durch die Kunst, und ein Gegenstand-Bezug auf dieser Ebene bringe wissende Teilhabe voll zur Geltung. Indem man aus Aussagen dieser Art schloß, der Romantik fehle aufgrund ihrer mangelnden Berücksichtigung der Naturwissenschaften der Bezug zur Realität, gingen wohl wichtige Denkanstöße dieser Zeit verloren.

In romantischem Enthusiasmus glaubt Friedrich Schlegel, daß Bildung in diesem Sinne bewirken würde, daß "das Menschliche" letztendlich "das Übergewicht haben" wird, durch diese " n e u e S t u f e d e r ä s t h e t i s c h e n B i l d u n g" . (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 262)

Dabei übersieht Friedrich Schlegel die Gefahr, daß sich das immer wieder neu vergegenständlichte Schöne verselbständigen kann, ohne den Bezug zum Menschen aufrechtzuerhalten. Eduard Mörike (1804-1875), der den Untergang der Romantik miterlebte, bringt dies in seinem Gedicht 'Auf eine Lampe' zum Ausdruck, das mit den Zeilen endet: "Ein Kunstgebild der echten Art. Wer achtet sein? / Was aber schön ist, selig scheint es in ihm selbst." / (Mörike, Sämtl. Werke, Die Gedichte, 1956, S. 75) Hier ist die Art von Objektivität angesprochen, die Friedrich Schlegel ausdrücklich ausschließt, da sie weiteren Person-Gegenstand-Bezug zur Stagnation bringen würde. Sein "Glaube an das Schöne" beruht auf einem anderen "Bedürfnis des Objektiven". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 269) Für es werden die Richtlinien zunächst nur formal bestimmt, sie sollen "strenge Richtigkeit, Ebenmaß und Vollständigkeit" repräsentieren. Der Künstler selbst muß zum einen über "ästhetische Kraft" verfügen, was aber nicht heißt, daß je-

der Künstler ein "Genie" sein muß, vielmehr sollte er eine "ursprüngliche Naturgabe" besitzen, die zwar "vielfach gebildet" werden soll, "wenn sie aber mangelt durch keine Bildung ersetzt werden kann". Seine zweite Bedingung ist sowohl an den ausführenden "einzelnen Künstler und Kenner" gerichtet, als auch an "die Masse des Publikums", das in wissender Teilhabe dem Gegenstand begegnen soll. Hier ist "Moralität" Voraussetzung und "der richtige Geschmack", worunter Friedrich Schlegel "das gebildete Gefühl eines sittlich guten Gemüts" versteht. Für ihn kann "unmöglich ... der Geschmack eines schlechten Menschen richtig und mit sich selbst einig sein". (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 271)

Mit dieser Forderung schlägt Friedrich Schlegel eine neue Richtung ein und spricht etwas an, was in solcher Direktheit weder von Hegel oder Humboldt noch von Schiller erkannt wurde. Am nächsten kommt dieser Ansicht Kant, der den Begriff der Moral als Grundsatz des Handelns einführte, (vgl. Einleitung, Das moralische Gesetz als Regulator des Interesse) wobei Moral und Sittlichkeit noch als weitgehend identisch betrachtet werden. Friedrich Schlegels 'Moralität' ist Ergebnis der Erziehung, ist somit normativ, Sittlichkeit dagegen ist dem Menschen angeboren. Wissende Teilhabe ist demzufolge nur der Person möglich, deren Sittlichkeit zur Moral geworden ist, dem Unmoralischen ist diese Art des Gegenstand-Bezuges nicht möglich, ihm verwandelt sich der Gegenstand zum Negativen. Kierkegaard, der Friedrich Schlegel studiert hatte, wird diese Ansicht aufgreifen, sie immer wieder exemplarisch zu begründen versuchen und sie in sein Suchen nach dem Absoluten einbeziehen. Für Friedrich Schlegel bedeutete die Konsequenz daraus, zum katholischen Glauben überzutreten, sich selbst einer Moral zu unterwerfen, die wissende Teilhabe bis an ihre Grenzen führt, wo das Absolute nicht mehr rational gedacht und verstanden werden kann, und die Person sich zusammen mit ihrem Gegenstand dem Absoluten anvertrauen muß. Der Künstler im besonderen trägt seine eigene moralische Verantwortung, indem er den Gegenstand unverfälscht, in seiner wahren Form zur Darstellung bringen muß. Es ist die Verantwortung, die der späte Friedrich Schlegel das "Streben nach unendlicher Fülle" (vgl. Kap. 4.3) genannt hat, und die transzendenta-

len Anspruch erhebt.

Freilich können moralische Richtlinien, Schönheit und das Streben nach dem Objektiven dem einzelnen nur als Möglichkeiten vorgegeben werden, inwieweit er seinen persönlichen Gegenstand-Bezug daran orientiert, ist seiner Entscheidung überlassen. Die Freiheit der Entscheidung für einen Interessens-Gegenstand wird von Friedrich Schlegel besonders hervorgehoben. Es ist das Schlüsselwort schlecht-hin, das das Denken der Philosophie, Geistes- und Literaturgeschichte vor und nach ihm durchzieht, es ist das "Vermögen" des Menschen, "die mannigfaltigen Kräfte seines Gemüts zu lenken" und in die Bahnen zu leiten, die seinen Ansprüchen genügen. Dabei ist jeder angesprochen, der den Willen dazu hat, denn jeder kann seinen geistigen, ästhetischen und sittlichen Kräften "eine bessere Richtung ... erteilen. Nur muß er es w o l l e n und die Kraft es zu wollen, die Selbständigkeit bei dem Entschluß zu beharren, kann ihm niemand mitteilen, wenn er sie nicht in sich selbst findet." (Schlegel, KA Bd. 1, 1979, S. 272)

Um die aktiven Kräfte, die im Person-Gegenstand-Bezug Voraussetzung und Bedingung sind, nicht zu vergeuden und zu erschöpfen, muß die Person auch in Ruhe sein können, allein mit sich selbst. Friedrich Schlegel spricht hier etwas Wichtiges an, was auch die Pädagogik in ihre Theorie der wissenden Teilhabe einbeziehen sollte, um dadurch eine Gegenposition zu möglicher übersteigerter Aktivität, in die wissende Teilhabe geraten kann, zu beziehen. Nicht zuletzt aus der Rückbesinnung auf sich selbst und der Ruhe in sich selbst entsteht Teilhabe an der Welt. Erich Fromm drückt das so aus, auf "sich selbst hören zu können, ist eine Vorbedingung dafür, daß man auf andere hören kann; bei sich selbst zu Hause zu sein ist die notwendige Voraussetzung, damit man sich zu anderem in Beziehung setzen kann". (Fromm, 1985, S. 89) Aus diesem Vermögen heraus entsteht ein Neues, das Objekt so zu sehen, wie es ist, und zu warten, bis es sich in seiner Totalität erschließt.

In gewisser Weise hat Friedrich Schlegel dieses Phänomen an sich selbst erfahren als Faszination, die große Literatur ausüben kann, in Form des immer tieferen Eindringens in die Gedanken eines Schrift-

stellers. Er, der zeit seines Lebens in finanziellen Schwierigkeiten lebte und dringend auf die wenigen Gelder angewiesen war, die seine Veröffentlichungen einbrachten, hält einen Aufsatz 'Über Lessing' immer wieder von der Publikation zurück, weil er glaubt, diesem Schriftsteller noch nicht nahe genug gekommen zu sein. Das Anziehende und Fesselnde seines Werkes noch nicht genug in Erfahrung gebracht zu haben, um andere daran teilhaben zu lassen. "Denn seitdem mein Sinn für Lessing ... zum Durchbruch gekommen", sagt er, "und mir ein Licht über ihn aufgegangen ist, sind seine sämtlichen Werke, ohne Ausnahme des geringsten und unfruchtbarsten, ein wahres Labyrinth für mich, in welches ich äußerst leicht den Eingang, aus dem ich aber mit der äußersten Schwierigkeit den Ausweg finden kann. Die Magie dieses eignen Reizes wächst mit dem Gebrauch und ich kann der Lockung selten widerstehn. Ja ich muß über mich selbst lächeln, wenn ich mir vorstelle, wie oft ich ihr schon seit der Zeit, wo ich den Gedanken faßte, das Mittelbarste von dem, was ich über Lessing gesammelt und aufgeschrieben hatte, drucken zu lassen, unterlegen, die Bände von neuem durchgelesen, vieles für mich bemerkt und für mich geschrieben, darüber aber immer den beabsichtigten Druck weiter hinausgeschoben, oft gänzlich vergessen habe. Denn das Interesse des Studiums [wissende Teilhabe] überwog hier das Interesse der öffentlichen Mitteilung [versus Bedürfnis]²⁹, welches immer schwächer ist, so sehr, daß ich, ohne einen kategorischen Entschluß wohl immer an einem Aufsatz über Lessing nur gearbeitet haben würde, ohne ihn jemals zu vollenden." (Schlegel, KA Bd. 2, 1969, S. 111)

Der Interessens-Gegenstand, der durch wiederholte, vertiefte Beschäftigung für die Existenz der Person zunehmende Bedeutung gewinnt, ist hier von Friedrich Schlegel angesprochen. Je mehr die Person über den Gegenstand erfährt, um so transparenter wird er für sie, bis sich ihr schließlich durch ihn der "Sinngehalt der Welt" in mehr oder weniger großer Komplexivität erschließt. Dabei zeigt es sich, daß es gerade das Selbstverständliche in der Kunstdarstellung ist, das

29) Die in eckige Klammern gesetzten Erklärungen sollen deutlich machen, daß ein Bedeutungswandel von Interesse im Sinne wissender Teilhabe stattgefunden hat.

stellvertretend für die "ewige Urform der Wirklichkeit" steht, der Gegenstand wird dadurch aus seiner bloßen Existenz herausgenommen und in neue Wahrnehmungsbereiche gerückt. Die Art der Gegenstände wird dabei nicht nur vom sozio-kulturellen Kontext vorbestimmt, sondern resultiert nach Meinung Friedrich Schlegels aus der ästhetischen Bildung des Künstlers oder der Person, wozu als notwendige Grundlage Kenntnisse der klassisch-antiken Kultur gehören, denn hier wurden die Urbilder der Kunst geschaffen, bei deren Anblick der Mensch ergriffen wird, da er von ihrem "metaphysischen Gewicht" angerührt ist. Es öffnet sich, wie Philipp Lersch es ausdrückt, mit Hilfe der Kunst gleichsam das "Fenster ins Absolute" (vgl. Lersch, 1962⁸, S. 276), und es scheint nur konsequent zu sein, daß Friedrich Schlegel aufgrund seiner intensiven und lebenslangen Beschäftigung mit Philosophie, Literatur und Kunst sich selbst diesem "Absoluten" öffnete und zum katholischen Glauben konvertierte. Mit diesem Schritt unterstreicht er nun auch öffentlich, was er gedanklich längst vollzogen hat, indem er sich als ein einzelner nicht nur der objektiven Welt gegenüberstellt, sondern auch dem Absoluten. Bildung ist somit für Friedrich Schlegel vorrangig Erwerb solcher Fähigkeiten und Kompetenzen, die es dem Menschen möglich machen, sich als einzelnes Individuum mit den physischen und metaphysischen Dingen einzulassen und auseinanderzusetzen. Wer nur die eine Hälfte seiner Natur ausbildet, wird seiner Meinung nach nie zu der Form wissender Teilhabe gelangen, die ihm seine eigene Totalität und die seines Daseins erkennen läßt. Was ihm jedoch für den einzelnen möglich erscheint, sieht er in bezug auf die Allgemeinheit in immer weitere Ferne gerückt, da die sich ausbreitende Säkularisierung des Denkens seiner Meinung nach wissende Teilhabe im letzten wieder verhindern wird. Fast resigniert drückt er diese Befürchtung im 68. Athenäums-Fragment aus: "Euer Leben bildet nur menschlich, so habt ihr genug getan: aber die Höhe der Kunst und die Tiefe der Wissenschaft werdet ihr nie erreichen ohne ein Göttliches." (Schlegel, KA Bd. 2, 1967, S. 262)

Sören Kierkegaard wird dieses Denken bereitwillig von der Romantik übernehmen und in noch gesteigertem Maße in seiner Existenzphiloso-

phie weiterentwickeln. Sein Person-Gegenstand-Bezug wird sich schließlich, wie Anna Paulsen es ausgedrückt hat, im "Schnittpunkt des Unendlichen und des Endlichen, des Ewigen und des Zeitlichen" vollziehen. (Paulsen, 1955, S. 252)

5. SÖREN KIERKEGAARD (1813-1855) UND DER BEITRAG DER EXISTENZPHILOSOPHIE ZUM 'INTERESSE-BEGRIFF'

Kierkegaard bringt durch seine Existenzphilosophie die Wende in die Diskussion über Interesse als wissender Teilhabe. War bis zu Friedrich Schlegel und in Teilen auch bei ihm 'Interesse' eher im Abstrakten als im Realen angesiedelt, weshalb sich dieser Terminus immer wieder dem Zugriff entzog und im letzten unverbindlich blieb, so bringt ihn Kierkegaard nun konkreter in Beziehung zum Dasein des einzelnen. Er wird bewußt in die Lebenszusammenhänge seiner Personen eingebunden, was diese als Existierende und Agierende sichtbar werden läßt. Im Mittelpunkt seiner Philosophie steht deshalb der Mensch. Diesen in seinen verschiedenen Verhaltensformen in der Welt darstellend macht er deutlich, wie jeder für seine Existenz persönlich verantwortlich ist und daß er diese Verantwortung nicht delegieren kann, da niemand für ihn stellvertretend existieren bzw. handeln kann. (Vgl. Pieper, 1981, S. 158) Dabei sieht er sich aber, sobald er versucht, in wissende Teilhabe zur Welt zu treten, vor die Alternative gestellt, sich zwischen seinem 'höchsten Interesse' oder dem 'Interessanten', d.h. zwischen dem 'Ethischen' oder dem 'Ästhetischen' zu entscheiden. Es gibt nur ein 'Entweder - Oder' zwischen der Welt und Gott.

5.1 Die Polarität zwischen 'Interesse' und dem 'Interessanten'

"Das Interessante ist demnach das Gebiet, auf dem der Kampf geführt werden muß. Die Potenz des Interessanten muß ausgeschöpft werden." (Kierkegaard, Entweder - Oder, 1975, S. 402. Der Text folgt der bei Jak. Hegner in Köln erschienenen Ausgabe von 1960)

Von dieser Aussage her muß der Interesse-Begriff des Kierkegaardschen Existenzialismus vorrangig aufgerollt werden, da er nicht nur das pädagogisch ambitionierteste Werk Kierkegaards zentral bestimmt, 'Das Tagebuch des Verführers', dem eine Kraft und Leidenschaft inneohnt, ein Wissen um die Beeinflußbarkeit der menschlichen Psyche,

die mehr ist als nur die Erfahrung menschlicher Existenz, mehr als nur ein "inter-esse, das zwischen Realität und Ideal, zwischen Sein und Denken" unterscheidet. Dem muß nicht, wie Franz Schmid es darlegt, als "Korrelationserlebnis ... die Langeweile" (Vgl. Schmidt, 1980, S. 30) gegenübergestellt werden. Dieser Interesse-Begriff trägt sich selbst und ist auf einem Subjektverständnis begründet, das alle existenzbedrohenden in- und außerhalb der Person liegenden Schwierigkeiten kennt. Aus diesem Wissen heraus und weil Kierkegaard sich als Christ versteht, fordert er vom Menschen, daß sein Streben darauf zu richten sei, zu "einer ewigen Seligkeit" zu gelangen. Im Hinblick auf dieses Ziel muß im Laufe der Zeit eine "Umbildung der Subjektivität" angestrebt werden, weg von allem objektiv Gegebenen durch "eine unendliche Konzentration in sich selbst". Subjektivität und Christentum sind die beiden Pole, zwischen denen sich Kierkegaards Philosophie bewegt. Auf der einen Seite steht das Christentum, das "gegen alle Objektivität" protestiert, da "es will, daß das Subjekt sich unendlich um sich selbst bekümmere" und auf der anderen Seite Kierkegaards Wissen, daß diese Forderung "... die resignierteste von allen Aufgaben im Leben" ist, "gerade weil jeder Mensch eine starke natürliche Lust und einen natürlichen Trieb hat, zu etwas anderem und mehr zu werden". (Kierkeg., *Philosoph. Brosamen u. Unwissenschaftl. Nachschrift*, 1844, 1976, S. 261/62)

Das würde in Hinblick auf die Pädagogik bedeuten, daß Kierkegaard das ontische Beziehungsbedürfnis des Menschen zu allem Gegenständlichen am liebsten ablehnen möchte, ihm das verweigern möchte, woraus gerade wissende Teilhabe erwächst. Mit der Antwort, die er sich auf dieses Postulat selber gibt, führt er es ad absurdum, gesteht er seine Undurchführbarkeit ein. Die Anteilnahme zwischen Welt und Mensch kann also nicht eo ipso schlecht sein, sondern kann Formen wissender Teilhabe entwickeln, die den Menschen zu seiner Existenz berechtigen. Wie stark die Kräfte sein können, die den Menschen in der Welt festhalten, ihn dabei aber ins entgegengesetzte Extrem geraten lassen können und ihn dabei zu ihrem Gefangenen machen, behandelt Kierkegaard etwa im 'Tagebuch des Verführers'. Hier wird das negative, destruktive, quasi erzieherische Interesse zwischen zwei Menschen exemplarisch dargestellt. Der ästhetische Subjekt-Objekt-Bezug eines

Schiller oder auch Hegel ist nicht mehr möglich. Die menschliche Existenz steht schutzlos der Welt gegenüber und erliegt ihr auch, da die Einflußnahme sich in subtiler Weise ausschließlich auf innerpsychischer Ebene abspielt. Mit extrem hoher Kognitivität und größter Intention wird vom "Verführer" ein Interesse verfolgt, dessen Zielgerichtetheit nicht mehr auf eine Synthese zwischen dem Gegenstand des Interesses und dem Subjekt zielt, sondern einseitig im Subjekt selbst kulminiert und in diesem "die Potenz des Interessanten" ausschöpft, was sich später als Perversion bei Freud wiederfindet und dort pathologische Ausmaße haben wird.³⁰ Dabei verläuft die Beziehung so, daß der Interessens-Gegenstand Subjekt seine Persönlichkeit verliert, d.h. eine Versachlichung erfährt, die ihm statt Dauer kurzzeitige Beliebigkeit gibt.

Da in diesem Fall der Interessens-Gegenstand ein Subjekt ist, das mit allen positiven Intentionen am Interaktionsprozeß teilnimmt und in schrittweise entwickelter Anteilnahme sich seinerseits zu einer Art wissender Teilhabe steigert, jedoch auf keine emotionale Resonanz stößt, wird hier eine besonders vielschichtige Interesse-Struktur sichtbar, deren Funktionalismus auf der einen Seite auf der anderen jedoch Anteilnahme erzeugt.

Eine andere Dimension des Interesse-Begriffs bei Kierkegaard ist seine ästhetische und ethische Gerichtetheit, wobei das Ästhetische sich für den Menschen nur in seiner zeitlichen Existenz erschöpft, das Ethische aber seine transzendente Seinsbestimmung bedeutet. Ästhetische Existenz wird wieder in der Person des "Verführers" auf die Spitze getrieben. Was aufs neue die Problematik des modernen Menschen sichtbar werden läßt, der auf der einen Seite zunehmend Macht und Herrschaft über Welt und Menschen gewinnt, wobei - wie Wilh. Keller es darlegt, "in der Weltermächtigung ... ein stetiger Fortgang von Erwerb zu Erwerb" stattfindet, als "ein aufbauender Siegeszug im Äußeren", wogegen auf der anderen Seite "die Problematik des Selbst" bestehen bleibt, als "eine kreisende Bewegung, die keinen

30) Vgl. S. Freud, Charakter u. Analerotik, in: Zwang, Paranoia u. Perversion, Studienausg., Bd. VII, Frankfurt a.M. 1978, S. 25 ff.

Fortschritt gewährt, sondern wie ein Wirbel ihre Ringe um eine immer tiefere Mitte zieht. Das Abendland ist in diesem ambitendenden Aufbruch des Geistes gekennzeichnet durch eine besondere Aktivität der Weltzuwendung und der Verstandeskultur." (Keller, 1974, S. 34) Prototyp dieser Weltzuwendung und der ausgeprägten verstandesgeleiteten Interessiertheit ist eine Gestalt wie die des "Verführers", der Don Juan, der Faust, der seine außerordentliche Kognitivität in so hervorragender Weise einsetzt, daß ihre Destruktivität lange verborgen bleibt, indem zweckgerichtetes Interessiertsein mit wissender Teilhabe verwechselt werden kann.

5.1.1 Die beiden Arten von Interesse

Eindeutig und kategorisch definiert Kierkegaard zwei Arten des Interesse, die als ethisches und ästhetisches Interesse in seinem Werk verwendet werden. Er wählt dafür die Termini "Interessiertheit" und "Uninteressiertheit".

'Interessiertheit' ist für Kierkegaard gleichbedeutend mit bewußtem Handeln, in dessen Mittelpunkt der Gegenstand steht, was somit wissender Teilhabe nahekommen würde. Als Einschränkung muß jedoch gesagt werden, daß diese Teilhabe nur dem ethischen Gegenstand entgegengebracht werden soll, an den die Person jedoch eine Erwartung knüpft, den sie somit nicht um seiner selbst willen wählt, sondern um ihrer ewigen Seligkeit willen. Dabei entsteht statt wissender Teilhabe eine Art Verhältnis, in dem der Mensch versucht, sowohl den Forderungen der Realität als auch denen der Idealität zu genügen, d.h. seinen Leib und seine Seele in Einklang zu bringen. Indem Kierkegaard diesen Zwiespalt des Menschen aufdeckt, ihn ins allgemeine Bewußtsein rückt, stellt er den Menschen zeitlebens vor die Entscheidung, zwischen Belangen der Welt und der Ewigkeit zu entscheiden. Der sich auf die Welt einlassende, mit allen sich anbietenden Objekten Umgang pflegende Mensch, ist nach Kierkegaards Meinung der 'Uninteressierte', der, dem es gleichgültig ist, ob seine Seele dabei Schaden leidet. Wer sich so mit der objektiven Welt abgibt, läuft

Gefahr, schnell an seine Grenzen zu stoßen, den faden Geschmack des Vergänglichen zu kosten, um am Ende seines Lebens mit leeren Händen dazustehen.

Paradox ist dabei, daß auch 'Interessiertheit', jenes Gerichtetsein auf das Ethische, für die Pädagogik weitgehend unergiebig ist, da ihr zwar intensive Teilhabe am ethischen Gegenstand zugrunde liegt, doch diese positiven Ausprägungen dadurch relativiert werden, daß ihnen im letzten "Instrumentalität" anhaftet, d.h. Erkenntnisse und Erfahrungen mit und über einen Gegenstand sind im letzten Mittel zur Erlangung eines Zwecks. Damit gibt Kierkegaard dem bereits in diesem Sinne von Hegel definierten Interesse-Begriff eine neue, ins Unendliche erweiterte Dimension. Nicht die Befriedigung der alltäglichen Lebensbedürfnisse bestimmt vorrangig das Handeln des Menschen, sondern an ihre Stelle ist seine 'ewige Seligkeit' getreten, der Lohn, der den Menschen im Jenseits erwartet, und der danach bemessen wird, wie intensiv er sich um seine Seele gesorgt hat.

Wissende Teilhabe, versehen mit dem Anreiz optimaler Belohnung, könnte somit pädagogisch wünschenswert sein? Doch Belohnung macht Kontrolle notwendig, verbunden mit Schuldgefühl und Angst vor Strafe. Belohnung bleibt deshalb pädagogisch gesehen immer "Erziehungsmaßnahme", ist fremd- und nicht selbstbestimmt. (Vgl. Schiefele, 1978², S. 201) Wissende Teilhabe sollte jenseits normativer Zwänge stattfinden, als freie Entscheidung der Person, als Beweis dafür, daß Erziehung geglückt ist.

Kierkegaard entläßt seinen Leser nicht aus dem Erziehungsverhältnis. Sukzessive soll dieser darauf aufmerksam gemacht werden, wie er sich zur Welt zu verhalten hat, dazu werden ihm zwar Alternativen exemplarisch vorgestellt, doch sie werden nicht wertfrei angeboten, sondern immer in bezug zur 'ewigen Seligkeit' gesetzt.

"Ethisch ist das höchste Pathos das der Interessiertheit", sagt Kierkegaard, "[was dadurch ausgedrückt wird, daß ich meine ganze Existenz handelnd nach dem Gegenstand des Interesses umbilde]; ästhetisch ist das höchste Pathos das der Uninteressiertheit. Wenn ein Individuum sich selbst wegwirft, um etwas Großes zu erreichen, ist es ästhetisch begeistert; wenn es alles aufgibt, um sich selbst zu erretten,

ist es ethisch begeistert." (Kierkeg., Philos. Brosamen ..., 1976, S. 563)

Mit dieser Definition setzt sich Kierkegaard deutlich ab vom Idealismus eines Hegel und Fichte sowie vom Ästhetizismus Schillers und vom Neuhumanismus eines Humboldt, denen gemeinsam ist, daß ihr Interessens-Gegenstand mehr oder weniger abstrakt definiert wird, wogegen Kierkegaard und vor ihm Friedrich Schlegel die metaphysische Dimension mit einbeziehen.

5.1.2 Der unendliche Anspruch der Interessiertheit

Ebenso kategorisch wie menschliches Handeln durch Interessiertheit und Uninteressiertheit bestimmt wird, ist für Kierkegaard menschliche Existenz "aus Unendlichkeit und Endlichkeit zusammengesetzt, der Existierende ist unendlich und endlich". Hat der Mensch nun sein Interesse auf "eine ewige Seligkeit" als "sein höchstes Gut" gerichtet, so hat dieses 'Interesse' nicht nur absolute Priorität, sondern beeinflußt die Existenz des Menschen weitestgehend. Sein Denken, Wollen, Fühlen und Handeln wird von dieser Entscheidung her bestimmt und stellt alle weiteren Objektbezüge in den Hintergrund. Auch wenn es sich dabei um Beziehungen zu Subjekten handeln sollte, wird ihnen nur der zweite Platz zugewiesen. Uneingeschränktere Intentionalität könnte selbst wissende Teilhabe nicht fordern, doch die Einschränkung auf nur einen Gegenstand kann der Pädagogik nicht genügen. Sie bezieht die Welt in ihrer Pluralität mit ein und liefert damit ein Angebot für alle. Diese absolute Priorität seines Interessens-Gegenstandes entbehrt nicht eines gewissen Fanatismus, da jede Beschäftigung mit den Dingen "der Endlichkeit ... ein für allemal ... zu etwas herabgesetzt" wird, "was der ewigen Seligkeit gegenüber aufgegeben werden muß". (Kierkeg., Philos. Brosamen ..., 1976, S. 564)

Die "ewige Seligkeit" zum Interessens-Gegenstand zu ernennen, bedeutet die totale Abstraktion von allem Objektiven. Das heißt, sich für einen hypothetischen Gegenstand interessieren, der von jedem Subjekt individuell mit Inhalten gefüllt werden kann, sich aber

"wesentlich zum wesentlichen Existieren" verhalten soll. (Kierkeg., Phil. Brosamen ..., 1976, S. 565)

Der Wertaspekt dieses unendlichen Interesses ist zwar unbestritten, aber weder verbalisierbar noch definierbar, da überall, wo "von der ewigen Seligkeit geredet" wird, de facto "nichts von ihr gesagt" wird, "oder noch bestimmter ausgedrückt, es ist von ihr überhaupt nicht die Rede". (Kierkeg., Phil. Brosamen, 1976, S. 564/65) Dieser stringenten Existenzphilosophie fehlen nach Meinung von Karl Jaspers "die Überlieferungen der Chiffersprache durch die kirchlichen Religionen". Denn: "Die kultischen Erfahrungen und die Denkfiguren der Dogmen sind Gefäße einer transzendenten Substanz. Das Kind schon wird eingeweiht in Wirklichkeit, die es erlebt, wenn auch nicht versteht. In Bildern und Gleichnissen, in Stimmungen und Feiern wird ihm das Unvordenkliche zugänglich. Das alles zu verstehen vermag auch keine lebenswährende Verstandesarbeit." (Jaspers, 1981, S. 106) Kierkegaard fordert diese Verstandesarbeit. Sie vollzieht sich immer wieder aufs neue durch "das höchste Pathos des wesentlich Existierenden", wobei das "Pathos" die "Vorstellung für den Existierenden" darstellt, die "seine ganze Existenz umbildet". Es ist "die Idee", die sich "zu der Existenz des Individuums umgestaltend verhält". (Kierkeg., Phil. Brosamen, 1976, S. 559)

Dieser sich im Theoretischen vollziehende Bezug zu seinem Interessens-Gegenstand fordert die Intellektualität der Person aufs höchste heraus, da der hypothetische Gegenstand, den die 'ewige Seligkeit' darstellt, nicht begreifbar ist. Existenz wird letztendlich dadurch erfahrbar, daß sich Realität und Idealität durch Teilaspekte wissender Teilhabe einander soweit nähern, daß ihre ursprüngliche Dialektik von Endlichkeit und Unendlichkeit um des Transzendenten willen in der Person zum Stillstand kommt und eine Lebensveränderung bewirkt.

Klammert man an dieser Stelle den von Kierkegaard in Aussicht gestellten Lohnaspekt aus, der seinem Interessens-Gegenstand anhaftet, so ist obige These auch auf ein pädagogisches Interessenskonzept anwendbar. Interesse sollte bei der Person zu Veränderung ihrer Handlungs-, Denk- und Verhaltensalternativen führen. Zur "Reife" im Sinne Kierkegaards beitragen, worunter die Akzeptanz einer per-

sönlichen Andersartigkeit zu verstehen ist, die auf Werten beruht, die "unendlich wichtiger" sind "als die Auffassung der ganzen Weltgeschichte". (Kierkeg., Phil. Brosamen, 1976, S. 561)

Behält man jedoch das Ziel, dem "die ewige Seligkeit" als Interessens-Gegenstand zustrebt, so fehlt dieser Interessens-Definition ein Wesentliches. Indem die Person von jeder weltimmanenten Partizipation ausgeschlossen wird, entwickelt sie notwendig eine Weltverachtung, die sie letztendlich in Isolation enden lassen wird.

Menschliches Handeln spielt sich für Kierkegaard nur zwischen zwei Bereichen ab, zwischen Gut und Böse, zwischen ethischem und ästhetischem Interesse. Lersch verwendet dafür den Begriff der "Wahlhandlungen", die zwischen "Zweckmäßigkeit" oder "Unzweckmäßigkeit", zwischen "Wert und Unwert im Hinblick auf ein zu erstrebendes Ziel der Lebensgestaltung und eine verantwortbare Form der Lebensführung" entscheiden. (Lersch, 1962⁸, S. 491)

Kierkegaard selbst hat sich für das ethische Interesse entschieden und dieses, wie auch das ästhetische Interesse, exemplarisch in seinem Werk darzustellen versucht, in Form einer "existentiellen Konzeption", wie es Helmut Schaal nennt, die als "pädagogische Hilfe" verstanden werden will. Es ist das "Aufmerksammachen", das Kierkegaard in seinem Werk verfolgt, das hohe Ansprüche an den Menschen stellt, dem gegenüber er sich weder "gleichgültig, neutral oder bloß interessiert" verhalten kann, sondern sich "auf ein Entweder - Oder einzulassen" hat. (Schaal, 1958, S. 16)

5.2 Die menschliche Existenz als das 'höchste Interesse' im Diesseits

Neben dem 'unendlichen Interesse' steht das 'höchste Interesse', denn: "Das Existieren ist für einen Existierenden sein höchstes Interesse." (Kierkeg., Philos. Bros., 1976, S. 475) Mit diesen beiden Varianten von 'Interesse' begibt sich Kierkegaard in die Kontroverse zu Hegel, dem er unterstellt, sein höchstes Interesse gelte einzig

der Existenzsicherung, was für Kierkegaard eine Banalität darstellt. Für ihn bedeutet es eine Selbstverständlichkeit, daß Menschsein zuallererst und grundsätzlich die Sicherung der alltäglichen Bedürfnisse bedeute. Hegel bleibt deshalb in seinen Augen auf einer unteren Interessens-Stufe stehen, die man im Sinne von Rubinstein als "elementare, primitive Interessen" bezeichnen könnte, (Rubinstein, 1962, S. 784) und die mit wissender Teilhabe nichts zu tun haben. Diesem im Materiellen befangenen Menschen Hegels glaubt Kierkegaard auch die Fähigkeit des 'reinen Denkens' absprechen zu dürfen.

Wer denkt, existiert auch, da "ein Existierender ein Denkender ist". Dem Denken ordnet Kierkegaard "zwei Medien" zu: "Abstraktion" und "Wirklichkeit". Ein "drittes Medium" ist "das reine Denken", aber "ein ganz neu erfundenes". (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 475) Für Kierkegaard ist das "reine Denken" schlichtweg "ein Phantom" (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 476), da "sich der reine Denker nicht im klaren darüber ist, was es heißt, ein existierender Mensch zu sein". (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 477/78)

Kierkegaard benutzt das Paradigma des Denkens, um seine Idee einer Existenzphilosophie von der idealistischen Hegels abzuheben. Denken ist dem Existieren des Menschen analog, in ihm vereinigt sich "Abstraktion" und "Wirklichkeit". Die Abstraktion ist dabei "interesselos", d.h., sie hat keine Wirklichkeit, keine Zielgerichtetheit und bleibt dadurch nutzlos, im Gegensatz zum Existieren, auf das zunächst alle physischen Kräfte zu richten sind. Die Begründung dieses 'höchsten Interesse' findet Kierkegaard bei Aristoteles, für den der Existierende "beständig ein Telos", ein Endziel vor Augen hat. (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 474) Im Gegensatz zur wissenden Teilhabe, wo Person und Gegenstand sich in ihrem aneinander und übereinander komplettierenden Wissen gegenseitig Anlaß der Interaktion sind, gibt es im Kierkegaardschen Interesse-Verständnis nur eine lineare Entwicklung, was Annemarie Pieper "als bewußtes Sichzusichselbstverhalten" bezeichnet. (Pieper, 1981, S. 160)

Bindeglied zwischen Existenz und Wirklichkeit und zugleich Motor des Handelns ist Interesse, denn: "Für den Existierenden ist das Existieren sein höchstes Interesse, und das Interessiertsein am Existieren die Wirklichkeit." Diese rein subjektive, auf bewußter Entschei-

dung basierende Definition von Interesse bringt geradezu eine asketische Komponente in die Diskussion über Interesse als wissender Teilhabe. Existenz hat nur seine Berechtigung aus der Sicht ihres Verhältnisses zum Transzendenten. Die Interaktion mit der Welt hat ausschließlich den Sinn, ihre Vergänglichkeit zu erkennen und entsprechende Konsequenzen aus dieser Erkenntnis zu ziehen. Im letzten muß jeder aus dem Wissen um sein Selbstsein heraus die Entscheidung zwischen Existenz und Transzendenz treffen, eine Entscheidung, die spätestens dann erfolgen muß, wenn die Beziehung zwischen Person und Welt zur Stagnation kommt. Nach Kierkegaards Meinung darf eine Beziehung zur Welt nur solange dauern, als sie für das Seelenheil des Menschen keine Gefahr bedeutet. Da jeder Person-Gegenstand-Bezug vor dem Hintergrund dieser Maxime abzulaufen hat, geht ihm im Laufe der Zeit m.M.n. Freude und Spontaneität verloren. Was, wie oben gezeigt wurde, in einzelnen Aspekten durchaus einer pädagogischen Interesse-Theorie von Nutzen hätte sein können, wird schließlich einer absoluten Norm unterworfen.

So unbedingt wie Kierkegaard hat bisher keiner Interesse und Existieren verbunden. Mit dem Einsetzen des Denkvermögens ist der Mensch nur wirklich durch dieses spezielle interessierte Handeln. Denn: "Die Wirklichkeit ist ein i n t e r e s s e zwischen ... der Abstraktion von Denken und Sein." (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 476) Alle Möglichkeiten der Wirklichkeit kann der Mensch nur mit Hilfe des einen Interesses, das der ewigen Seligkeit, ausschöpfen. Nur wenn er diese Perspektive im Auge behält, kann er verstehen, warum er existiert, warum er "da ist", kann sich als Individuum begreifen, dessen Daseinsberechtigung darin besteht, dieses auf ein Transzendentes hin auszurichten. Einer auf solcher Basis geschaffenen Wirklichkeit darf "sein absolutes Interesse" gelten, denn erst dann tut sich für ihn die Möglichkeit auf, sein transzendentes, "unendliches Interesse" anzugehen. Die asketische Leistung des Menschen Kierkegaardschen Verständnisses liegt darin, daß aus der Kenntnis und der Konfrontation mit dem Konkreten sich Ethisches entwickeln muß, - denn ethisch ist, daß der Mensch "sich unendlich für seine Existenz interessiert" - (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 478) nur der um die Verlockungen der Welt Wissende handelt wahrhaft ethisch, wenn er auf

diese verzichtet.

In einer solchen Beziehung zur Welt verändert sich nur die Person, der Gegenstand bleibt Stimulus, unverändert, da von ihm nur der Aspekt berücksichtigt wird, der ethisch relevant ist. Die übrigen Ausprägungen eines Gegenstandes, die im Verlauf der Interessensfindung wissende Teilhabe konstituieren würden, werden dabei vernachlässigt. Kierkegaard begründet mit seiner Interesse-Theorie ein egozentrisches Selbstverwirklichungskonzept, wogegen wissende Teilhabe in ihrer pluralen Weise positive Veränderungen von Mensch und Welt möglich machen würde.

Wo immer der Mensch handelnd und anteilnehmend zu seiner Umwelt in Kontakt tritt, wird sein Verhalten auf diese positiven oder negativen Kriterien in bezug auf eine 'ewige Seligkeit' hin bewertet. Wo immer dieser hohe Anspruch nicht erreicht wird, verhält sich die Person nicht mehr ethisch, sondern ästhetisch.

5.3 Die Kategorie des 'ästhetischen Interesse'

Dem ethischen Interesse wird von Kierkegaard ganz bewußt das ästhetische Interesse gegenübergestellt. Es ist die Antithese zur positiven, ethisch bestimmten Gerichtetheit, und ist aus diesem Grunde besonders im Hinblick auf pädagogische Interaktionsprozesse von Wichtigkeit. Die Erscheinungsform dieser Interessens-Kategorie nimmt im Werk Kierkegaards fast denselben Raum ein wie die des ethischen Interesses, wodurch sich dessen Bedeutung darstellt.

Am beeindruckendsten wird das ästhetische Interesse, das eine Person entwickeln kann, im 'Tagebuch des Verführers' dargestellt. In eindringlicher Weise wird dort diejenige menschliche Existenz dargestellt, die nicht an der eigenen ethischen Selbstverwirklichung interessiert ist, sondern ihr Interesse auf die ästhetische Gegenständlichkeit der Welt ausgerichtet hat, wobei es für den Kierkegaardschen 'Verführer' gleichgültig ist, ob er sich auf eine Person oder Sache einläßt. Mit beiden würde er gleich destruktiv umgehen, da ihm selbst eine Person zur Sache wird, was für ihn bedeutet, daß er mit beiden 'machen' kann, was ihm beliebt.

Auch terminologisch unterscheidet Kierkegaard das Ästhetische vom Ethischen. Im Ethischen verbindet Person und Gegenstand 'Interesse', eine, in Anfangsstadium der wissenden Teilhabe ähnliche Gerichtetheit, wohingegen im Ästhetischen das Interessante reizt, das, wie Blaß es nennt, "als defizienter Modus des unendlichen Interesses" definiert werden kann. (Blaß, 1964, S. 807)

Hegel und Schiller haben das Ästhetische als die Sublimierung des Menschen schlechthin gesehen, als den Sollzustand, in dem Teilhabe an geistigen Inhalten in der Zeit ihre Vollendung finden könnte. Bei Kierkegaard kommt ein neuer, destruktiver Aspekt hinzu. Das Ästhetische wird aus seiner elitären Abgehobenheit auf den Boden des Sinnlichen herabgeholt, womit Kierkegaard ausdrücken möchte, daß sich der Mensch auf einer untersten Stufe seines Seins befindet, auf der noch nicht der Prozeß des Werdens eingesetzt hat, was Annemarie Pieper damit erklärt, daß es in diesem Stadium dem Menschen nicht möglich ist, sich "zur Welt, zu den Menschen, zu sich selbst, zu Gott, zu verhalten", (Pieper, 1981, S. 161) ihm somit wissende Teilhabe grundsätzlich abgesprochen werden muß. Das von der Aufklärung geschaffene Menschenbild hat zwar durch den Idealismus und Neuhumanismus eine Modifizierung erfahren, ist aber erst von der Romantik neu akzentuiert worden. Nicht mehr die ratio allein bestimmt Denken und Handeln, sondern ganz entschieden auch die Emotion, das Gefühl, dazu die Sinnlichkeit und nicht zuletzt ein christlicher Glaube, der mystische Ausprägungen annehmen kann. Kierkegaard, der die romantische Literatur kannte und besonders von Friedrich Schlegel beeinflusst wurde, bezieht "eine Frontstellung gegen alles Systemdenken spekulativer Philosophie", meint Helmut Schaal, ebenso "gegen die Erkenntnis objektiver Wahrheiten, die den Menschen um die entscheidende Qualität seines Daseins bringt: das gelehrte und wirkliche Verhältnis zum Unbedingten. Gegen die theoretisch gesicherte Wahrheit etwa eines Descartes oder Hegel, wo das Denken gleichgesetzt wird dem Sein, stellt Kierkegaard das 'Glauben ist Sein'". (Schaal, 1958, S. 14) Doch bevor der Mensch diese oberste Stufe seiner Existenz erreichen kann, muß er zunächst lernen, seine Sinnlichkeit zu beherrschen. Das bedeutet für den einzelnen, daß er sich mit der Welt nur soweit einlassen darf, wie es für seine Existenzsicherung

notwendig ist. "Die ästhetische Existenz", sagt Annemarie Pieper, "ist im Grunde eine bloß vorläufige Lebensform, die zwar natürlicher Ausgangspunkt des Menschwerdens ist, gleichwohl jedoch in Richtung auf das dem Menschen gesetzte Ziel, er selbst zu sein, überschritten, nicht aber immanent vervollkommen werden soll". (Pieper, 1981, S. 162) Der Begriff 'ästhetisch' hat demnach eine neue, bislang in dieser Direktheit nicht dagewesene Bedeutung erhalten und steht nicht mehr nur im Zusammenhang mit einer Theorie der Kunst, wie das am Beispiel Kants, über Hegel, Schiller, Wilhelm v. Humboldt und Friedrich Schlegel in dieser Arbeit dargestellt wurde, sondern definiert lange vor Freud den Menschen als ein mit Sinnen und Trieben ausgestattetes Wesen, das sich aus dieser Determiniertheit durch aktives Handeln zu befreien hat, um er selbst zu werden und schließlich die höchste Stufe seines Seins zu erreichen, die christliche, religiöse Existenz. (Vgl. Pieper, 1981, S. 162)

Für die Pädagogik bedeutet das, daß im Interessanten wissende Teilhabe unmöglich ist. Der nur auf die Welt bezogene Mensch entwickelt weder für Sachen noch Personen Anteilnahme, da er nirgends verweilen kann. Der Blick auf die eigene Person und die Befriedigung seiner Triebe verstellt den Blick auf ein Gegenüber. Subjektive und objektive Gegenstandsbereiche haben nur insoweit Bedeutung, als sie der eigenen Befriedigung dienen.

Die Lebensweise eines dem Ästhetischen bzw. dem Interessanten verfallenen Menschen hat Kierkegaard in exemplarischer Weise in der Person des 'Verführers' dargestellt, der im ständigen Umgang mit der Welt es zu einer quasi interaktionistischen Perfektion gebracht hat, die dem unerfahrenen Gegenüber wie wissende Teilhabe erscheinen muß. Indem man "Von dem Ästhetischen" dieser Person "geblendet" ist, sagt Kierkegaard, glaubt man, "sie sei eine religiöse Individualität ..." (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 561), Kierkegaard benutzt hier das Urbeispiel des im Gewand des Guten erscheinenden Bösen. Bislang hat die pädagogische Interesse-Theorie den als negativ nicht erkennbaren Gegenstand in ihrer Interesse-Theorie nicht berücksichtigt. Kierkegaard erläutert ihn anhand des 'Interessanten'.

5.3.1 Das 'Interessante'

Jacob und Wilhelm Grimm definieren das Interessante als den "reiz einer sache, der unsern antheil hervorruft". (Dt. Wörterb., Bd. 10, 1984, Sp. 2148)

Der unbewußte Reiz, den der Interessens-Gegenstand ausstrahlt, erweckt zwar in der Person Aufmerksamkeit, die aber nur oberflächlich bleibt, die nicht auf das Wesen des Gegenstandes eingeht. Obwohl der Interessens-Gegenstand sämtliche äußeren und inneren 'Reize' in die Beziehung einbringt, was von der Person wohl bemerkt wird, in ihr aber keine Anteilnahme weckt, sondern nur als 'interessante' Tatsache wahrgenommen wird. Der Gegenstand des Interessanten wird nicht als einmalig und einzigartig bewertet, sondern als beliebig. Die Beziehung zu ihm bleibt zumindest von seiten der Person her so, daß sie jederzeit ohne Bedauern abgebrochen werden kann.

Das Interessante ist vom Interesse anfänglich kaum zu unterscheiden, da eine dem Interessanten verfallene Person anscheinend in gleicher Weise handelt wie eine anteilnehmende. Sie bedient sich derselben subtilen Mittel, bemüht sich um dasselbe langsame Eingehen auf ihr Gegenüber, was Kierkegaard meisterhaft darstellt. Erst im letzten Stadium des Interaktions-Prozesses wird die Täuschung zur Enttäuschung, droht dem 'Interessens-Gegenstand' die Vernichtung, dabei macht es keinen Unterschied, ob der Gegenstand ein Subjekt oder Objekt ist, er würde in gleicher Weise zerstört werden. Meiner Meinung nach braucht hier Kierkegaard auf Sachen nicht ausdrücklich einzugehen, da seine Existenzphilosophie mit der Annahme der Romantik Schluß macht, es könne ein objektives, zeitloses Gegenständliches geben, wie das noch Friedrich Schlegel annimmt. (Vgl. Kap. 4.8) Das Objektive ist der Vernichtung im Zustand des Interessanten noch bedingungsloser ausgeliefert als das Subjektive, da diese immerhin die Chance haben, die Beziehung abzurechnen. Im Negativen wie im Positiven sind die Sachen von der Teilhabe des Menschen abhängig, denn sie leben nur, sagt Jens Brockmeier, "wenn ein Subjekt sie leben läßt. Ohne die Individuen, die sie realisieren, sind sie tot. Es gibt kein objektives und zeitloses Schönes 'an sich', es gibt keine Bedeutungen

ohne den Menschen." (Brockmeier, 1986, S. 297) Indem Kierkegaard die Sachen ignoriert, liefert er sie der Bedeutungslosigkeit aus. Es ist nicht zu leugnen, daß Interaktion nach der Definition des 'Interessanten' faszinierende Merkmale aufweist und in seiner Vielfältigkeit und seinem geringen Engagement wissender Teilhabe oft vorgezogen wird. Deshalb ist das 'Tagebuch des Verführers' nicht nur unter dem Aspekt des Aufmerksammachens zu untersuchen, sondern auch unter dem der Gefahr, die durch die Beschreibung des Vernichtenden entsteht. Deshalb kann Karl Jaspers über Kierkegaard, Nietzsche und Marx in gleicher Weise sagen: "Sie bringen auf einzige Weise in Bewegung, fordern und verwirklichen Wahrhaftigkeit, aber bringen auch das Vernichtende. Sie sind in ihrer Unumgänglichkeit wohl Erzieher, aber auch unerhörte Gefahr. Denn es ist noch zu lernen, sich durch sie recht und nicht verderblich erziehen zu lassen. Ihr denkendes Tun ist nicht Sichtbarmachen schon geschehenen Ruins, sondern selber fortwirkender Zerstörungsprozesse. Wohl lockern sie unser Bewußtsein für das Erwachen neuer Möglichkeiten, - aber zugleich bringen sie die für manche faszinierenden Gedanken, die dieses Bewußtsein sogleich wieder verschütten. Sie scheinen durch Einsicht Vernichtung oder neuen Dogmatismus zu bringen." (Jaspers, 1981, S. 247/48)

Unter diesem Aspekt hat das Interessante in einer Untersuchung über Interesse als wissender Teilhabe durchaus seine Berechtigung, da es seit der Romantik gleichzeitig neben dem Interesse steht und dieses kraft seiner Faszination immer mehr in den Hintergrund drängt. Die Kategorie des Interessanten, sagt Walther Rehm, hat "besonders durch Friedrich Schlegel neue ästhetische und geistesgeschichtliche Bedeutung erhalten". Er begreift das Interessante nach "dem Zusammenbruch und der Auflösung der antiken, natürlichen Bildung ... als begleitenden Wesens-Ausdruck der neu entstehenden, künstlichen, ästhetischen Bildung des Abendlandes ..." (Rehm, 1949, S. 118) Wo bei Friedrich Schlegel das Interessante nur eine Unterkategorie des Ästhetischen ist, gewichtet es dagegen Kierkegaard als Ergebnis des sinnlich-triebhaften Umgangs von Person und Welt. Deshalb gehören nach Ansicht von Annemarie Pieper die meisten, von ihm "exemplarisch geschilderten Lebensformen ... dem ästhetischen Typus" an, und "die erstaunliche Vielfalt ästhetischer Existenzweisen macht deutlich, daß nach

Kierkegaard die Mehrzahl der Menschen über das ästhetische Stadium gar nicht hinauskommt". (Pieper, 1981, S. 162) In dieser Tatsache dürfte nicht zuletzt eine Art der Gefahr liegen, die Karl Jaspers in der oben zitierten Aussage andeutet, daß gerade die gehäufte Darstellung des Interessanten das Gegenteil davon bewirkt, was Kierkegaard beabsichtigte, nicht als Warnung vor dem Destruktiven, dem Bösen verstanden wird, sondern vielmehr sein Aufforderungscharakter verstärkt wird. Weil es dem Menschen verwehrt wurde, sich wertfrei in wissen-der Teilhabe auf die Welt einzulassen, wurde der dauernde Zwiespalt zwischen Gut und Böse, zwischen einen 'Entweder - Oder' nicht zum Ausgangspunkt für das Ethische, sondern zur Resignation, die dem 'Interessanten' Tür und Tor öffnete. Dabei verlor der Mensch seine Personalität und seine Entscheidungsfreiheit, so daß er Gestalten wie der des 'Verführers' immer häufiger erlag.

5.3.2 Das 'Interessante' exemplarisch dargestellt in Gestalt des 'Verführers'

Im 'Verführer' hat Kierkegaard einen Typ geschaffen, der Faust und Mephisto in einem ist und über außerordentliche faszinierende Fähigkeiten verfügt. Er vertritt den Menschentyp, der hinter scheinbarer Integrität und Intentionalität Zynismus und Menschenverachtung zu verbergen versteht. Ein so organisiertes und gleichsam konstruiertes Leben zeichnet "das Interessante eben dadurch" aus, "daß der äußere Anschein zu dem inneren Leben im Widerspruch" steht. (Kierkeg., Tageb., 1975, S. 512) Dieser Widerspruch zwischen Schein und Sein kennzeichnet die 'interessante' Person, den nur von seiner Rationalität beherrschten Menschen. Aller Bezug zu seiner Umwelt spielt sich auf dieser rationalen Ebene ab, wobei Personen und Sachen unter dieselbe Kategorie fallen, eben nicht mehr als ein "interessanter Gegenstand" sind. (Kierkeg., Tageb., 1975, S. 468) Gegenstände des Interessanten, sowohl subjektiver als objektiver Art, unterliegen der Beliebigkeit und Kurzlebigkeit, sind jederzeit austauschbar und dienen allein dem Zweck, das Leben mit allen Sinnen und Trieben, eben ästhetisch zu genießen.

5.3.3 Die Diabolik des 'Interessanten'

"Ästhetisch würde es ... das höchste Pathos ... sein, sich selbst zu zerstören, sich nötigenfalls zu demoralisieren, ... ästhetisch ist es richtig, um mit einem starken Wort an etwas zu erinnern, was wohl heute noch öfter geschieht, als man glaubt, sich dem Teufel zu verschreiben - aber dann Wunderwerke zu vollbringen." (Kierkeg., Phil. Bros., 1976, S. 562) Um dieses Wunders willen, sich seine Macht immer wieder zu beweisen, wendet der 'Verführer' in diabolisch perfekter Weise Verhaltensweisen gegenüber seinem Gegenstand an, die nach außen hin denen wissender Teilhabe zum Verwechseln ähneln, und die nur aus den Reaktionen des Interessens-Gegenstandes in ihrer negativen Gerichtetheit erkennbar sind. Statt Aktivierung und zunehmendem Wertbewußtsein für einen Partner verfällt ein solcher Interessens-Gegenstand in Passivität und in ein Mitsichgeschehenlassen, bis schließlich jede Entwicklungsmöglichkeit zunichte gemacht ist. Der Machteinfluß, den eine dem Interessanten verfallene Person auf den Interessens-Gegenstand ausüben kann, sollte von der Pädagogik nicht unterschätzt werden, ihm sollte ähnliche Aufmerksamkeit geschenkt werden, wie den gesellschaftlichen Machtinstanzen, denen individuelle Interessen zuwiderlaufen können, weshalb diese bestrebt sind, solche Interessen zu kontrollieren. (Vgl. Schneider/Hauser/Schiefele, 1979, S. 47/48)

Wer sich dem Interessanten verschrieben hat, kann nur noch monokausal handeln, "denn wer ästhetisch lebt, der wählt nicht". (Kierkeg., Entw.-Oder, II. Teil, 1976, S. 717) Die Beziehung zu einem 'Ästheten' beraubt auch den Interaktionspartner alternativer Handlungsmöglichkeiten, da seine Gerichtetheit von diesem voll beansprucht wird. Dieses Aufgesogenwerden von seinem Partner läßt gleichzeitig die soziale Umwelt an Bedeutung verlieren. Gesellschaftliche Konventionen, Werte und soziale Eingebundenheiten werden irrelevant. Allein im Streben nach subjektiver Befriedigung gelangt "ein solches Leben auf seinen Höhepunkt", sagt Ph. Lersch. Nach seiner Meinung ist das Kennzeichen dieses gesteigerten Erlebnisdrangs ein "Abwechslungs- und Umstellungsbedürfnis", bei dem aber "jeder durch die Welt vermittelte Eindruck in seinem zuständigen Reizwert um so eher erlahmt, je

geringer die Erlebnisfähigkeit und Erlebnistiefe sind", weshalb den ästhetischen Menschen Kierkegaards "eine Jagd nach Reizen und Sensationen" charakterisiert, "die aber wie in ein Faß ohne Boden fallen". (Lersch, 1962⁸, S. 145)

In seinem Werk 'Entweder - Oder' bestätigt Kierkegaard einer anderen ästhetisch interessierten Verführergestalt stellvertretend für alle anderen "eine Vielfalt an Geistesgaben", die "in ungewöhnlichem Maße intensiv entwickelt" seien, jedoch "geknechtet" sind, da ihnen "die Durchsicht" fehle. (Kierkeg., Etnw. - Oder II. Teil, 1976, S. 730) Dem im Sinnlich-Interessanten befangenen Menschen fehlt das, was H. Schiefele et al. die "doppelte Reflexion" nennen, bei der der Interessierte im Nachdenken über den Gegenstand zugleich über sich selbst nachdenkt, wobei "beides in gegenseitiger Verflochtenheit" stattfindet. (Vgl. Schiefele/Hauser/Schneider, 1979, S. 18) Seine Intentionen sind allein gerichtet auf das 'Interesse', künstlerisch zu genießen.

5.3.4 Das 'Interesse', künstlerisch zu genießen

In perfekter Weise werden die psychische Verfassung und die Verhaltensweisen einer Person gezeigt, die die Absicht verfolgt, das Leben künstlerisch zu genießen. In Form eines inneren Monologs reflektiert der 'Verführer' seine Motive und Handlungsalternativen, die darauf abzielen, den ästhetischen Höhepunkt herbeizuführen, der darin gipfelt, daß die andere Person ihre Identität völlig aufgibt infolge des Einwirkens einer Vielzahl von Erkenntnis- und Annäherungsstrategien auf diese, die ähnlich wie bei wissender Teilhabe die Person in all ihren Eigenschaften, Vorlieben und Gerichtetheiten ausgelotet hat, jedoch auf der Verführer-Seite es zu verhindern wußte, daß die wachsende Teilhabe des anderen einen selbst anrührte. Die eigene Seele öffnet sich nicht dem Gegenüber. Die eigenen Kräfte sind darauf konzentriert, die andere Person auf die Wünsche und Zwecke eines 'Verführers' hin zu konditionieren, bis auch der Rest seiner Gerichtetheit in bloßes Funktionieren übergegangen ist. Dieses entstandene 'Kunstprodukt', egal ob Person oder Sache, ist schließlich nur noch

"künstlerisch zu genießen", als ein Artefakt, das mit der realen Gestalt oder Person nicht mehr viel gemein hat. (Kierkeg., Tageb., 1976, S. 434)

5.3.5 Die Indoktrinationstendenz des ästhetisch Genießenden als Gegenpol wissender Teilhabe

Was Kierkegaards Verführer aus der Schar ähnlicher Gestalten heraushebt, ist sein Bestreben, nicht nach bewährten, gleichbleibenden Mustern sein Handeln zu gestalten, sondern allen Fähigkeiten und Verhaltensweisen seines Interessens-Gegenstandes Aufmerksamkeit zu schenken, nicht nur den äußeren, naturgegebenen, denen zwar seine Hauptaufmerksamkeit gilt - "als dem V e n e r a b i l e der Natur" - sondern daneben auch allen psychischen Besonderheiten und den Lebensumständen Beachtung zu schenken, d.h. seine natürliche Ausstrahlung auf sich wirken zu lassen und nach allen Richtungen hin auszuloten, damit er "zuerst von ihr lerne". (Kierkeg., Tageb., 1976, S. 456)

Es entwickelt sich auf diese Weise ein einseitiger, intensiver Lernprozeß, der nicht die Mündigkeit des Edukanden zum Ziel hat, sondern dessen Indoktrination. Innerpsychische Vorgänge der Person werden vom 'Verführer' erkannt und so subtil verändert in die Beziehung eingebracht, daß sie zu Bedingungen ihres Handelns werden, weil die zugrundeliegende Absicht lange nicht erkannt wird. Neben kognitiven Fähigkeiten verfügt deshalb die Verführerpersönlichkeit über ausgeprägte psychologische, die beide zum Schaden des Edukanden eingesetzt werden. Dieser Gefahr des Mißbrauchs, der wissende Teilhabe erliegen kann, wenn ein Interessens-Partner den anderen zum Objekt des eigenen Willens macht, könnten möglicherweise ein Grund dafür gewesen sein, daß Interesse in Form der wissenden Teilhabe, außer bei Philipp Lersch, in der Psychologie weiter keine besondere Beachtung findet. Kierkegaard selbst scheint, wie Helmut Schaal es formuliert, geglaubt zu haben, er müsse die Gestalt des 'Verführers', der als Typ in ähnlicher Form wie im 'Tagebuch des Verführers' in der Mehrzahl seiner Werke vorkommt, "in erster Linie als Korrektiv seiner

Zeit" vor Augen führen. (Vgl. Schaal, 1958, S. 47) Als Wissender glaubt Kierkegaard seiner Zeit nicht nur einen Spiegel vorhalten zu müssen, sondern zugleich vor falschen Lehrern warnen zu müssen, die ihren "bildenden Einfluß" dadurch ausüben möchten, daß sie ihre Ideologien "immer und immer wieder" derart verkleidet darbieten, daß sie erst zu spät als solche erkannt werden. Dabei findet die "eigentliche Kommunikation" "nicht auf dem Wege des Denkens" statt, "sondern in der Phantasie", als unbemerkte Indoktrination geistig-psychischer Art. (Kierkeg., Tageb., 1976, S. 456)

Mit seiner Theorie des Interessanten, des um seines sinnlichen Reizes willen Begehrten, will Kierkegaard nicht nur zeigen, zu welcher Ironie, selbst im pädagogisch-psychologischen Handeln, der Mensch fähig ist, mit welcher mangelnder Anteilnahme er innerpsychisch ablaufende Vorgänge zu beobachten, zu bewerten und zu seinem Vorteil auszunutzen vermag, sondern er will gleichzeitig Zusammenhänge aufdecken, sagt H. Schaal, "wie sich die Menschen seiner Zeit, einer dilettantisch-kritischen Reflexionshaltung verfallend und erliegend, selbst an die Unverbindlichkeit eines allgemeinen Denkens ausliefern und dabei die verantwortliche Gebundenheit an Gott verlieren". (Schaal, 1958, S. 47) Was diese Bindung an das Metaphysische verstellt, ist das Streben nach zeitlichem Genuß und Machtausübung. Was für das ethische Interesse die ewige Glückseligkeit bedeutet, das ist für das Ästhetisch-Interessante das Aufspielsetzen dieser Jenseitsperspektive. Denn: "Ein junges Mädchen³¹ hat überall, wohin es sich auch wende, die Unendlichkeit um sich, und der Übergang ist ein Sprung." (Kierkeg., Tageb., 1976, S. 457) Wohin dieser Sprung führt, bestimmt nicht mehr die Person, sondern der 'Verführer', für den in einem solchen Augenblick das Interessante seinen Höhepunkt erreicht. Wenn Kierkegaard als Metapher den "Sprung" benutzt, so will er damit ausdrücken, sagt Annemarie Pieper, daß der Wechsel von der ästhe-

31) Das 'junge Mädchen' in seiner Unberührtheit kann hier stellvertretend für alle Subjekt- und Objekt-Bereiche gelten, die durch wissende Teilhabe ihre "Unendlichkeit" behalten würden, andererseits vor allem psychisch zerstört werden.

tischen zur ethischen Lebensweise nicht sukzessive vonstatten geht, daß der Reiz des Interessanten nicht allmählich zu verblassen beginnt und sich schließlich doch eine Art Teilhabe zwischen Person und Gegenstand entwickelt, sondern daß zu diesem Schritt eine Bewußtseinsänderung in Form "einer grundsätzlichen Entscheidung" nötig ist. Aus diesem Grunde gibt es bei Kierkegaard keine Kontinuität, keine aufeinander aufbauenden Lebensphasen. Das Ende einer Entwicklungsphase und der Beginn einer neuen stehen sich dabei dialektisch gegenüber, deshalb könnte sich nach seinem Denkmodell wissende Teilhabe nur sequenzhaft, nicht dauerhaft entwickeln. Dabei bleibt es fraglich, ob in diesem Zusammenhang von "Selbst-Befreiung und Selbst-Bestimmung" gesprochen werden kann, wie Annemarie Pieper es tut, die dies damit begründet, daß die Absage des Menschen an das ästhetisch Interessante und die Entscheidung für das ethische Interesse der 'ewigen Seligkeit' ein Akt der Befreiung sei, indem die Person "das faktische Prinzip des Genusses dem normativen Prinzip der Freiheit" unterordne. (Pieper, 1981, S. 163)

Selbstbestimmung und Freiheit sind aber gerade bei wissender Teilhabe im Sinne der Pädagogik nicht unmittelbar normativen Prinzipien untergeordnet, sie sind es nur mittelbar, indem jeder Gegenstand durch den sozio-kulturellen Kontext vordefiniert ist, was jedoch zwischen Person und Gegenstand abläuft, geschieht primär vor dem ethisch-moralischen Verantwortungsbewußtsein beider. Kierkegaard gesteht dem Menschen im letzten diese Freiheit nicht zu, immer gibt es eine Kontrollinstanz, die im Religiösen verankert ist, was bedeutet, daß man statt wissender Teilhabe an seiner Umwelt "sich selbst in seiner ewigen Gültigkeit" zu wählen hat. (Kierkeg., Entw. - Oder, Bd. II, S. 224, zit. n. Pieper, 1981, S. 164) Die übrigen Menschen und die Gegenstände sind in diesem Zusammenhang nur unterstützende Faktoren und temporäre Teilhaber.

In 'Furcht und Zittern' charakterisiert Kierkegaard das Interessante als "ein verhängnisvolles Privilegium, das wie jedes Privilegium in der Welt des Geistes nur in tiefem Schmerz erkauft wird". Person und Gegenstand erfahren das Unendliche je auf spezielle Weise und nicht in Gemeinsamkeit. Diese Getrenntheit verursacht nicht nur Schmerz, sondern führt zu der Einsicht, daß im Erreichen der Unendlichkeit

des Interessanten "eine Grenzkategorie" erreicht ist, "ein Konfinium zwischen der Ästhetik und der Ethik". Das Überschreiten der Schranke ist beiden unmöglich. Den einen hindert daran seine Unwissenheit und Hörigkeit, den anderen seine übersteigerte Kognitivität und Ichbezogenheit, die für gegenseitige Annäherung keinen Raum läßt. (Kierkeg., Furcht u. Zittern, 1976, S. 274)

Wenn sich ein Mensch als Interessens-Gegenstand im oben gezeigten Sinn mißbrauchen läßt und dadurch in solche Abhängigkeit gerät, so geschieht ihm das, was Freud so interpretiert, daß die "Seele ... das Interesse für alles andere verliert", und "sich in ihr eine geistige Konkupiszenz entwickelt", die nur noch auf die Person des Verführers gerichtet ist. In ihr verfestigt sich dieser "Zustand von Hörigkeit" demjenigen gegenüber, der "zuerst die durch lange Zeit mühselig zurückgehaltene Liebessehnsucht der Jungfrau befriedigt und dabei die Widerstände überwunden hat, die in ihr durch die Einflüsse von Milieu und Erziehung aufgebaut waren" und wird "von ihr in ein dauerndes Verhältnis gezogen, ... dessen Möglichkeit sich keinem anderen mehr eröffnet". (Freud, Bd. V, 1972, S. 213) Freuds Beschreibung des in Abhängigkeit geratenen Menschen trifft auf das Mädchen Cordelia in abgewandelter Form zu, in dem diese Abhängigkeit durch ihre Liebe sublimiert wird, kann sie, wie Philipp Lersch es sieht, "die Möglichkeit einer Welt nicht zulassen ..., in der der Gegenstand dieser Liebe fehlt". (Vgl. Lersch, 1962⁸, S. 196) Sie erreicht zeitweilig den Punkt, wo, wie Philipp Lersch es darlegt, das "Interesse für etwas, das Streben nach wissender Teilhabe umschlägt in Liebe zu etwas. Auch in ihr wirkt - wie im Interesse - ein Streben nach wertführender Teilhabe an Gegenständen der Wirklichkeit in der besonderen Form des Wissens um ihr Sosein". (Lersch, 1962⁸, S. 196) Der Frau gelingt bei Kierkegaard nicht nur nahezu wissende Teilhabe, sondern auch liebende Teilhabe, die in gleicher Weise Personen und Sachen einschließt. Trotz aller Verschleierungsmaßnahmen von seiten des Verführers weiß das Mädchen Cordelia um dessen Verderbtheit, aber auch um seine Hilflosigkeit, ebenso wie um ihren eigenen Wert als Liebende. Davon sprechen die Briefe, die sie als Verlassene schreibt und mit denen Kierkegaard das 'Tagebuch des Verführers' beginnen läßt.

Damit hebt sie sich von anderen Frauengestalten gleichen Schicksals in der Literatur ab, etwa von Gretchen oder Donna Elvira, Verzweiflung und Selbstzerstörung werden nicht ihr Schicksal sein. Sie weiß, daß ihr Partner selbst durch eine Beziehung, die nur unter dem Gesichtspunkt des Interessanten hätte stattfinden sollen, im letzten von der ihm entgegengebrachten liebenden Teilhabe nicht ganz unberührt bleiben kann, daß die Spuren davon aus seinem Denken nicht wieder zu entfernen sein werden. "Fliehe, wohin Du willst," ruft sie ihm nach, "ich bin doch Dein, ziehe bis an das äußerste Ende der Welt, ich bin doch Dein, liebe hundert andre, ich bin doch Dein, ja noch in der Stunde des Todes bin ich Dein." (Kierkeg., Tageb., 1975, S. 362)

Diese unauslöschliche Prägung durch wissende und/oder liebende Teilhabe macht diese gerade für die Pädagogik so wichtig, durch sie wäre möglicherweise die Isolation des 'Verführers' aufzubrechen, die Befriedigung persönlicher Wünsche und das Erreichen bestimmter Ziele, um an ihre Stelle die 'unendlichen' Möglichkeiten gegenseitiger Teilhabe zu setzen.

5.4 Die Dialektik zwischen ästhetischen und ethischen Interesse

Kierkegaard glaubt, daß der Mensch nur dort seine Existenz ganz ausschöpfen kann, wo er bis an die Grenzen seiner Möglichkeiten vorstößt, wo er immer wieder mit dem 'Verführer' konfrontiert wird, wo er dann aber seine ästhetischen Wünsche und Triebe den Werten und Gesetzen des Ethischen zum Opfer bringt. Dabei konstituiert sich einerseits die vom 'Verführer' im Rahmen des Ästhetisch-Interessanten betriebene Konfrontation mit der Welt, wodurch das "Individuum" sich seines personalen "Selbst" bewußt werden soll, "als einer mannigfach in sich selbst bestimmten mannigfaltigen Konkretion", was trotz individueller Verschiedlichkeit "das gleiche Recht, zum Vorschein zu kommen, das gleiche Recht, Befriedigung zu fordern" hat wie das Ethische, das andererseits ein auf das Heil der Seele gerichtete Interesse im Sinne eines zielgerichteten Handelns darstellt. Die ästhe-

tische "Seele" ist, fährt Kierkegaard fort, "gleich einem Erdreich, aus dem allerlei Kräuter aufschießen, alle mit dem gleichen Anspruch auf Gedeihen; sein Selbst liegt in dieser Mannigfaltigkeit, und er hat kein Selbst, das höher wäre als dieses." (Kierkeg., Entweder - Oder, II. Teil, 1976, S. 785) Dieses Plädoyer für den sinnlich-ästhetischen Menschen schließt zunächst jeden ein und könnte somit Anlaß zu wissender Teilhabe zwischen Person und Welt werden, da darin die grundlegenden Aspekte und Dimensionen eines sich in positiver Gerichtetheit entwickelnden Lebens enthalten sind. Kognitiven, emotionalen und kreativen Fähigkeiten werden gleiche Bedingungen eingeräumt verbunden mit der Aufforderung, die Interaktion mit der Welt zu suchen.

Daneben aber fühlt sich Kierkegaard dazu berufen, auf die Gefahren aufmerksam zu machen, die sich aus dieser engen Bindung zur Welt für die Person ergeben könnten. Er befürchtet, der Mensch könnte sich so sehr auf die Welt einlassen, daß er darüber sein Seelenheil vergessen würde. Diese Dialektik des Denkens entspringt wahrscheinlich seiner eigenen psychischen Gespaltenheit und Angst, sich frei von egoistischen Motiven der Welt und den Menschen öffnen zu können, sowie dem mangelnden Glauben, er könnte um seiner selbst willen geliebt werden. Hier kommt seine innere Unsicherheit und geringe Wertschätzung von Menschen und Dingen zum Ausdruck, denen die Freiheit der Entscheidung eingeschränkt oder sogar abgesprochen wird, da für die meisten die Gefahr, sich an die Welt zu verlieren, zu groß ist. Dabei übersieht Kierkegaard, daß gerade wissende Teilhabe, wie sie die Pädagogik formuliert hat, zwar nicht primär bezweckt, den Menschen religiös zu machen, jedoch einer Moral zum Durchbruch verhelfen würde, die auf gleichen Werten von Subjekt und Objekt aufbauend zum Transzendenten hin offen wäre, was der personalen Freiheit und Verantwortung und nicht einem normativen Zwang unterliegen würde.

Erfülltes Existieren ist nach Kierkegaards Meinung nur dem ethischen Menschen möglich. Nur wer sich unablässig "zwischen Gut und Böse" entscheidet, "entwickelt" sich. Erst das unendliche Interesse der ethischen Gerichtetheit kann die Person verändern und verhilft dem Menschen, seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten in voller Komplexität zu erfahren. Nicht wissende Teilhabe, sondern das Kriterium

der Veränderlichkeit sind in diesem Zusammenhang bestimmend für seine 'ethische Interessenstheorie'. Findet diese Veränderung nicht statt, so macht der Mensch lediglich "eine Entwicklung" durch "wie die der Pflanze", sagt Kierkegaard. (Kierkeg., Entweder - Oder, II. Teil, 1976, S. 786) Die seelische Entwicklung bleibt hinter der physischen weit zurück, was kreatürlich am Menschen ist, scheint Kierkegaard wertlos, weshalb in seiner Philosophie die Sachen fast völlig unbeachtet bleiben.

Grundsätzlich führt deshalb derjenige, dessen Denken, Handeln und Streben seiner ethischen Vollkommenheit gilt, ein Außenseiterdasein, da seine Normen zwar diejenigen sind, denen es am schwersten ist zu genügen, die aber von der Gesellschaft für jeden Menschen als selbstverständlich und damit nebensächlich betrachtet werden. Deshalb sagt er, gehöre "wahrlich viel ethischer Mut dazu, sich zu dem Guten als dem Höchsten zu bekennen, weil man damit unter ganz alltägliche Bestimmungen fällt". Denn: "Ein guter Mensch, das kann jeder sein, der es will, zum Bösen aber gehört stets Talent. Deshalb wollen viele so gern Philosophen sein, nicht Christen, denn zum Philosophsein gehört Talent, zum Christsein Demut, und die kann jeder haben, der will." (Kierkeg., Entweder - Oder, II. Teil, 1976, S. 787/88) Diese Unterordnung der Person unter einen Wertmaßstab, auch wenn er positive Gerichtetheit verlangt, macht im letzten wissende Teilhabe unmöglich. Person und Gegenstand, - in diesem Fall ist nur eine Person als Gegenstand zugelassen -, sagt die Pädagogik, sind unbedingt gleichwertig und gleichrangig, nur auf dieser Ebene kann Wissen übereinander und Verstehen umeinander ausgetauscht werden. Bei Kierkegaard hält die Dominanz des Transzendenten die Person stets in Abhängigkeit. Die dabei entstehenden Schuldgefühle steigern sich mitunter bis zu 'Furcht und Zittern', wie Kierkegaard eine Abhandlung aus dem Jahre 1843 nennt, in der er sein eigenes Leben im Zusammenhang mit der christlichen Philosophie reproduziert.

Dieser Dualismus muß in jedem Menschenleben ausgetragen werden und macht selbst in der Kunsterfahrung nicht halt. Kierkegaard findet, daß selbst "in dem neueren Drama das Schlechte immer von den glänzendsten Talenten repräsentiert wird, das Gute, das Rechtschaffene von einem Krämergesellen. Das finden die Zuschauer ganz in der Ord-

nung und lernen aus dem Stück, was sie zuvor schon wußten, daß es weit unter ihrer Würde sei, mit einem Krämergesellen, in einer Klasse zu sitzen." (Kierkeg., Entweder - Oder, II. Teil, 1976, S. 788)

Sich für das Ethische zu entscheiden, bedeutet für Kierkegaard ausschließlich eine unpopuläre Entscheidung zu treffen, da diese Gerichtetheit nur einen einzigen Gegenstand gelten läßt, der sich als ein Abstraktum erweist, da das Gute oder die 'ewige Seligkeit' nicht konkretisierbar sind, und die Beschäftigung mit ihnen sich nur denkend und reflektierend vollziehen kann. Daß sich dabei wissende Teilhabe nur in Teilaspekten einstellen kann, hat seinen Grund darin, daß die Person ihr Handeln an einem ethischen Wertekatalog messen muß. Dieser schwierigen Anforderung können deshalb nur wenige genügen, die Masse, sagt Kierkegaard, bleibt weiterhin dem Interessanten, dem Reizvollen verhaftet. Doch gerade in dem Bereich, wo die Pädagogik wissende Teilhabe ansiedeln muß, in der Beziehung zwischen Mensch und Welt, sieht Kierkegaard Gefahren lauern, befürchtet er, der Mensch könnte sich an die Welt verlieren. Dort setzt er seine negativen Beispiele ein, die der Warnung dienen sollen. Man könnte fast sagen, Kierkegaard wirke dem entgegen, was die Pädagogik aufzubauen bemüht ist. Was er das "Leben vergeuden" nennt, macht Leben durchaus wert. So verfolgt zwar Kierkegaard immer "ein Ziel", doch ist es nach seinen eigenen Worten ein "polemisches", das er in seinen Tagebüchern zu rechtfertigen versucht: "Die Masse ist eigentlich das, was ich mir zum polemischen Ziel genommen habe; und das habe ich von Sokrates gelernt. Ich will die Menschen aufmerksam machen, daß sie nicht ihr Leben vergeuden und verspielen." (Kierkeg., Die Tagebücher 1834-1855, zit. n. Heer, 1957, S. 605)

Daraus wird deutlich, daß es weder zwischen den Menschen noch ihren Interessen Gleichwertigkeit gibt. Interesse ist nicht wertfrei, sondern ideologisiert. Der einzelne tritt nicht in Beziehung zu einem Gegenstand um dessen selbst willen, sondern weil er durch ihn etwas bewirken und erreichen will. Was von der Pädagogik als zwangsfreies Miteinander gedacht ist, wird hier direktiv. Denn, sagt Kierkegaard: "Wenn ein Mensch nicht dahin gehen will, wohin man ihn zu führen strebt", kann man doch eines für ihn tun, "ihn zwingen, aufmerksam zu werden." (Kierkeg., Schriften über sich selbst, zit. n. Schaal,

1958, S. 101/02)

Was Kierkegaard dennoch für die Philosophie und aus ihr ableitbar für die Pädagogik geleistet hat, ist sein Hinweisen darauf, daß der Mensch in seinem Sich-Einlassen mit der Welt notwendig an seine Grenzen stoßen muß, und indem er diese Grenzen seines Gegenstand-Bezugs respektiert und erkennt, verhält er sich ethisch. Wo immer diese Grenzen in Selbstüberschätzung überschritten werden, besteht Gefahr, daß sich der Gegenstand verselbständigt, daß aus Interesse Zerstörung wird. Dort aber, wo der Mensch einen Gott über sich gelassen läßt, kann diese Zerstörung verhindert werden.

So schließt sich mit Kierkegaard der Kreis. Das von Kant aufgestellte Postulat des vom Menschen in der Zeit zu leistenden "moralischen Interesse" (vgl. Einleitung) wird von Kierkegaard zum Transzendenten zurückgeführt, als dem, das die Grenzen des Menschen gesetzt hat.

6. WISSENDE TEILHABE ALS PÄDAGOGISCHE VERPFLICHTUNG

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, einem Begriff nachzugehen, der im 18. Jahrhundert einen Bedeutungswandel durchmachte und seitdem aus der pädagogischen Diskussion nicht mehr wegzudenken ist. Sinn- und Bedeutungsänderungen von Termini sind notwendig auch mit Bewußtseinsänderungen in der jeweiligen Gesellschaft verbunden. Der Zweckrationalität sollte damit Wertempfindung und -einschätzung entgegengestellt werden. Dem Prinzip einer wachsenden Industrialisierung im wirtschaftlichen und alltäglichen Leben sollte die Teilhabe an den geistigen Gütern von Vergangenheit und Gegenwart nicht verlorengehen. Was im Verlauf des 18. und frühen 19. Jahrhunderts an geistigen Werten dem Erziehungs- und Bildungswesen zugrunde gelegt wurde, scheint gerade in unserer Gegenwart wieder an Aktualität zu gewinnen. Es dürfte an der Zeit sein, sich von ausschließlich zweckorientierten Fortschrittsvorstellungen weg, hin zum Wesen der Dinge zurückzuwenden, die Natur nicht länger der totalen Ausbeutung und Vernichtung preiszugeben, sich auf Kulturinhalte zu besinnen, die den Menschen in seiner Ganzheit als Leib-Seele-Einheit sehen. Für den einzelnen muß es wieder ein Bedürfnis werden, die Erscheinungsformen der objektiven Welt wahrzunehmen, den Dingen Beachtung zu schenken, wodurch eine neue Art der Kommunikation möglich wäre, die dem Subjekt neue Lebensinhalte erschließen würde. Diese "andere Dimension", sagt Wolfg. Ruppert, die bereits von der geistigen Elite des 18. Jahrhunderts dem bürgerlichen Fortschrittsdenken entgegengesetzt wurde, muß wieder verstärkt werden, "Lebensqualität" darf nicht nur auf der Menge "der verfügbaren materiellen Güter" beruhen und auf der Befriedigung "alltagskultureller Bedürfnisse", sondern muß von dorthier ihren Wert erhalten, wo Subjekt und Objekt Umgang miteinander pflegen. Interesse als wissende Teilhabe sollte jedem in irgendeiner Form Bedürfnis sein, dem Erziehung und Bildung zuteil geworden ist. (Vgl. Ruppert, 1984, S. 10)

6.1 'Interesse' als Erziehung zur Selbstbestimmung

Auf der Suche nach dem Wandel eines pädagogischen Terminus in einer bestimmten Epoche stellte sich heraus, daß Interessen nur von einer Person entwickelt werden können, die zu eigenständigem, wertbestimmtem Denken und Handeln fähig ist, ganz gleich, ob dies im jeweiligen gesellschaftlichen System repräsentiert oder erwünscht ist. Diese Art der Selbstbestimmung muß m.M.n. nicht unbedingt in den "gesellschaftlichen Strukturen" verankert sein, da diese Bestimmung jeder nur für sich selbst treffen kann und muß. Erziehung kann immer nur die Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns aufzeigen, den Gegenstand seines Interesses muß der einzelne jeweils für sich bestimmen. (Vgl. Schneider et al., 1979, S. 44) Eine durch Gesetzesentwurf verordnete Selbstbestimmung dürfte diesen Namen nicht mehr verdienen, sie sollte aber durch diesen garantiert sein.

Die Vertreter freiheitlicher Selbstbestimmung, wie sie in dieser Arbeit aufgezeigt wurden, haben ihre Ideen und Konzepte trotz eines wenig freiheitlichen Gesellschaftssystems selbstverständlich und selbstbewußt entwickelt und praktiziert. In ihnen war das Bewußtsein vorhanden, einem neuen Menschenverständnis, dem der Aufklärung, zum Durchbruch zu verhelfen, demzufolge geistig-ideelle sowie philosophisch-religiöse Einstellungen und Handlungen nicht dem allgemeinen, sondern dem persönlichen Gesetz unterliegen sollten. Bildung und Erziehung sollte zu diesem Selbstverständnis führen, wodurch eine Fülle von Gegenstandsbereichen ins Blickfeld der Person rücken würde, deren Wertpräferenzen mehr und mehr außerhalb zweckbezogener, bedürfnissteigernder Dimensionen liegen sollten.

Ein pädagogisches Interesse-Konzept müßte aus der Tradition eines solchen Selbstverständnisses heraus und aus dem Wissen um seine Intentionen die Angst verlieren, es könnte Opfer von Fremdbestimmung werden. Als Postulat müßte formuliert werden, daß es keine Grenzen der subjektiven geistigen Freiheit geben kann, bezogen auf wissende Teilhabe an der objektiven Welt, solange im Sinne von Kierkegaard eine ethische Instanz als moralisches Regulativ bestimmend bleibt. Erziehung müßte es leisten, daß Verantwortung für etwas auf freiwill-

liger Basis erfolgt. Normative Zwänge dürften hier zum Scheitern verurteilt sein.

Interesse als selbstbestimmter Person-Gegenstand-Bezug kann sich nur auf dieser Ebene vollziehen, da auch moderne Gegenstandsdefinitionen vor dem Hintergrund dieses historisch-kulturellen Kontexts stehen. Das heißt jedoch nicht, daß alle Gegenstandsdefinitionen der Vergangenheit unkritisch übernommen werden können. Wichtige Verstehenshilfen zwischen Vergangenheit und Gegenwart liefert dabei die Kunst als Gegenstandsbereich, da ihr Entstehen meist wissender Teilnahme auf höchster Ebene entspringt, die sich zwischen Künstler und Objekt ereignet. In diesen Bezug wird das weite Interaktionsspektrum einbezogen, das zwischen Realistischem und Metaphysischem angesiedelt ist. Deshalb sublimiert Kunst nicht nur den Alltag, wie es die idealistische Philosophie beschreibt, sondern erschließt ihm eine neue, erweiterte Erkenntnisebene. Ohne das Verständnis für und die Anteilnahme an der Kunst mit einzubeziehen, würde eine moderne Interesse-Theorie nicht nur unvollständig bleiben, sondern selbstbestimmtes Handeln um eine ihrer wichtigsten Komponenten berauben. Ästhetische Erziehung war nicht nur für Humboldt, Schiller oder Friedrich Schlegel Hauptbestandteil von Erziehung und Bildung, sondern mußte in einer verstärkt von den Naturwissenschaften geprägten Zeit wieder neu bewertet werden. Sicher ist es wichtig, wie Schneider sagt, daß das Subjekt durch sein interessegeleitetes Handeln "reale Informationen über seine Umwelt erhält", doch wenn diese Informationen zusätzlich über Kunstwerke im weitesten Sinn vermittelt werden, wird ein erweiterter subjektiver Verstehensprozeß eingeleitet, für den es irrelevant ist, welche Bedeutung diesem Gegenstand "in einem sozialen Verwendungszusammenhang" beigemessen wird. (Vgl. Schneider et al., 1979, S. 53) Kunstverständnis beansprucht deshalb nicht nur die rationale Seite des menschlichen Geistes, sondern auch seine emotional-kontemplative bis hin zum Metaphysischen. Deshalb hat Kunst, sagt Karl Jaspers, "in vergangenen Zeiten als bildende Kunst, Musik und Dichtung den Menschen in seiner Totalität ergriffen, so daß er durch sie sich selbst in seiner Transzendenz gegenwärtig wurde. Ist die Welt zerbrochen, als deren Verklärung Kunst ihre Gestalt hatte, so ist die Frage, wo der Schaffende das eigentliche Sein entdeckt, das schlummert, aber

durch ihn zum Bewußtsein und zur Entfaltung kommt." (Jaspers, 1981, S. 104) Diese transzendente Komponente wäre einem modernen Interesse-Konzept implizit, wenn die ethische Bedeutung des ästhetischen Gegenstandes und von ihm ausgehend des Gegenstandes schlechtin hervorgehoben würde als Teil eines Schöpfungskosmos. Damit könnte dem Einzel geboten werden, was in der Aufklärung begann und Wolfg. Ruppert die Durchsetzung "der Vernunft als Instrument der Lebensorganisation" nennt, verbunden mit der Ausklammerung all dessen, was als "unvernünftig, als wahnhaft" erschien und sich bis in unsere Zeit zur erschreckenden Perfektion gesteigert hat. (Vgl. Ruppert, 1984, S. 50)

Die zunehmende Bedeutung der Naturwissenschaften, das mit rationalen Mitteln Mach- und Erfassbare der Wenn-Dann-Gesetzmäßigkeiten von Ursache und Wirkung, hat Kunst und Kultur immer mehr ins Aus gedrängt, ihr eine noch stärkere elitäre Note gegeben als sie bereits innehatte. Sicher ist es richtig und wichtig, daß etwa die Schulpädagogik ihr Schwergewicht auf Lerninhalte legt, die der Förderung der rationalen Fähigkeiten dienen, die der sozialen Benachteiligung entgegenwirken. Daneben führen die musischen Disziplinen ein Nebenfächerdasein, verstärkt dadurch, daß sie curricular aufbereitet sich zum Ziel gesetzt haben, ein Mindestmaß an Wissen auch noch dem Unmotiviertesten abzuverlangen, wodurch Freude und noch der letzte Rest von Teilhabe verlorengelassen. Kunstverständnis kann nicht primär über Lerninhalte erworben werden, es muß mit der Person heranwachsen, angefangen bei grundlegenden Formen einer ästhetischen Umwelt im Sinne von 'Geschmack', den Friedrich Schlegel meint (vgl. Kap. 4.7), wenn er das 'Interessante', das Fadede, Abenteuerliche, das nahezu Dekadente für den Verfall der Bildung bereits zu seiner Zeit verantwortlich machte, bis hin zum dauernden Bedürfnis über die Zeit.

Dazu bedarf es eines Vermittlers, der den ästhetischen Kontext schafft und bewahrt, in dem der Austausch zwischen Realität und Transzendenz stattfinden kann. Friedrich Schlegel nennt deshalb den Künstler einen "Mittler", "der Göttliches in sich wahrnimmt, und sich selbst vernichtend preisgibt, um dieses Göttliche zu verkünden, mitzuteilen, und darzustellen allen Menschen in Sitten und Taten, in Worten und Werken". Denn: "Vermitteln und Vermitteltwerden ist das ganze höhere Leben des Menschen, und jeder Künstler ist Mittler für alle

übrigen." (Schlegel, Ideen Nr. 44, Athen. Fragm., KA II, 1967, S. 260) Wenn diese Vermittler-Gestalt in der Erziehungs- und Bildungslandschaft nur mehr am Rande vorkommt bzw. zu spät am Sozialisierungsprozeß teilnimmt, so ist es schwer zu glauben, daß wissende Teilhabe an der objektiven Welt in der Weise erfolgen kann, daß der Umgang mit ihren Objekten handlungs- und existenzbestimmend für das Subjekt werden kann, daß sie eine Priorität im Bewußtsein erlangt, die ihr alltagsbestimmenden Charakter bescheinigt. Eine ähnliche Vermittlerposition der Kunst spricht Karl Jaspers an, wenn er von ihr erwartet, daß sie "heute wie von jeher ungewollt die Transzendenz fühlen" mache. Ihm scheint "der Augenblick" näher zu rücken, "wo dem Menschen von der Kunst wieder gesagt werden wird, was sein Gott und was er selbst sei", (Jaspers, 1981, S. 105) vielleicht würde darin Selbstbestimmung neue Impulse erhalten, wenn sie von daher neu angeregt würde.

6.2 Selbstverständnis als Folge wissender Teilhabe

Das Selbstverständnis des Menschen in bezug zur objektiven Welt wird durch wissende Teilhabe an ihr geprägt. Von daher bewertet er nicht nur seine positiven und negativen Handlungen, sondern findet seine Stelle im kosmischen Zusammenhang neu bewertet. Rationalen und ideellen Interessen wird entsprechende Gewichtung zuerkannt, außerpersonelle Einflußfaktoren werden von ihnen weitgehend ferngehalten. Aufgrund ihres Selbstverständnisses schafft sich die Person ein Interesse-Potential, mit dem sie sich jedoch nicht in Isolation zurückzieht, sondern reale Erfahrungen macht und Handlungskompetenzen erwirbt, die ihr Aufschluß über die eigenen Fähigkeiten geben. Diese neuen Erfahrungen und Wissenshorizonte bereichern und beeinflussen ihren sozialen Kontext, der seinerseits durch interessiertes Handeln Veränderung erfährt. Da der interessierten Person nicht nur neue Weltkenntnis, sondern in gleichem Maße auch Selbsterkenntnis zukommt, vollzieht sich allmählich ein Wandel ihrer Persönlichkeitsstruktur im Austausch mit einer sich durch wissende Teilhabe wandelnden objektiven Welt. Sie erkennt sich als sittlich verantwortliches Wesen, deren Handeln den moralischen Grundkategorien menschlichen, weltimmanen-

ten Zusammenlebens verpflichtet bleibt. Im Erkennen und Verstehen der spezifischen Erscheinungsweisen des Gegenstandes wird Verantwortung entwickelt, Verstehen erworben, eigene und fremde Werte gedeutet, werden Ähnlichkeiten und Andersartigkeiten festgestellt. Mit zunehmendem Wissen darüber, daß einzelne Ausprägungen des Gegenstandes auch in der Person repräsentiert sind, intensiviert sich Anteilnahme, durchdringt interessiertes Handeln im pädagogischen Sinne schrittweise die Welt, Wissen über sie wird mehr und mehr internalisiert, die Entfremdung des einen durch den anderen wird ausgeschaltet.

Dabei ergibt sich notwendig auch die Beziehung zur Vergangenheit. Die Aufklärung hat endgültig mit einem statischen, unveränderlichen Welt- und Menschenbild Schluß gemacht und den Menschen in einen historischen Entwicklungsprozeß eingebunden. Für Friedrich Schlegel gibt es deshalb "keine Selbstkenntnis als die historische". Denn: "Niemand weiß was er ist, wer nicht weiß was seine Genossen sind, vor allem der höchste Genosse des Bundes, der Meister der Meister, der Genius des Zeitalters." (Schlegel, Ideen Nr. 139, Athen. Fragm., KA Bd. 2, 1967, S. 270) Und in der 124. Idee heißt es zum selben Thema: "Warum äußert sich das Höchste jetzt so oft als falsche Tendenz? - Weil niemand sich selber verstehen kann, der seine Genossen nicht versteht. Ihr müßt also erst glauben, daß ihr nicht allein seid, ihr müßt überall unendlich viel ahnden und nicht mehr müde werden den Sinn zu bilden, bis ihr zuletzt das Ursprüngliche und Wesentliche gefunden habt. Dann wird euch der Genius der Zeit erscheinen und wird euch leise andeuten was schicklich sei und was nicht." (Schlegel, KA Bd. 2, 1967, S. 268) Geschichte und Realität waren den nachaufklärerischen Denkern und wären auch heute wohl besser zu verstehen, wenn zwischen beiden als Vermittler auch die Kunst agierte, wodurch sie in ihren großen Vertretern über die Zeit allgemeine Gültigkeit behielte. Diese Art des Selbst- und Weltverständnisses wäre dann nicht mehr nur rational nachvollziehbar, denn der Mensch würde sich als nicht nur für die Zeit konzipiert verstehen, sondern als einer, der sie überdauert und über sie hinausweist.

6.3 Würde und Freiheit der interessierten Person

Ziel der Aufklärung war es, die Würde und Freiheit aller Menschen zu postulieren, und diese beiden Termini durchziehen die Schriften ihrer Vertreter. Ziel einer pädagogischen Interesse-Theorie müßte es sein, diese Grundkategorien menschlichen Selbstverständnisses mit einzubeziehen. Erziehung ist dann gelungen, wenn durch sie eine Person hervorgegangen ist, die aus der Vielzahl spezifischer "Umwelt-Einheiten" diejenigen auszuwählen, zu bewerten und in ihrer personalen Bedeutung zu erfassen versteht, die dieser Anforderung genügen. (Vgl. Schiefele et al., 1979, S. 8)

Würde und Freiheit sind Werte, die der Person nicht nur ihren Platz im gesellschaftlichen Kontext sichern, sondern sie vor allem in ihrem Selbstverständnis bestärken. Eine darauf basierende emanzipierte Persönlichkeit wählt ihren Interesse-Gegenstand unabhängig davon, ob er "von materiellen, soziokulturellen" oder "gesellschaftlichen" Bedingungen abhängt und dieser wiederum von "ideologischen, ethischen und politischen Gegebenheiten mitdefiniert" wird, (Vgl. Schiefele et al., 1979, S. 8) oder nicht, die Entscheidung trifft sie letztendlich selbstverantwortlich.

Eine Erziehungstheorie, die sich als Ziel interessegeleitetes, intentionales Handeln steckt, definiert damit gleichzeitig ein Personenverständnis, das deren Würde und Freiheit beinhaltet. Erziehung in diesem Sinne müßte eine neue Emanzipation konstituieren, die nicht länger die einzelne, auf sich selbst bezogene Person als Wertmaßstab setzt, sondern eine neue Art der Kommunikation zwischen Person und Welt zugrunde legt, verbunden mit neuen Formen der Toleranz und der Partizipation, - denn Anteilnahme ist ein Bestehenlassen eines anderen und eines Andersartigen in seinen spezifischen Erscheinungsformen -, bis hin zu einer erweiterten Form demokratischen Bewußtseins.

Damit würde eine Verbindung hergestellt sein zu den in dieser Arbeit untersuchten Vertretern einer nachaufklärerischen, impliziten Interesse-Theorie, die ihr Objektverständnis zusammen mit ihrem Menschenverständnis formulierten und es auf eine geistige Ebene hoben, die sie von den Zwängen des Alltags glaubten frei halten zu können. Ihr

Gegenstand-Bezug bezieht nicht nur die Würde der eigenen Person mit ein, sondern die der Menschheit als Gattung, die von einigen, wie etwa von Humboldt und Friedrich Schlegel, für bildungsfähig und zu anteilnehmendem Handeln erziehbar gesehen wurde. Ihr anteilnehmendes Handeln in der Welt hebt sie nicht nur von den realen Bedingungen ab, sondern gibt dieser Realität neue Berechtigung, da sich neue Möglichkeiten eröffnen, Kultur zu fördern und transparent zu machen. Dabei kristallisierte sich bei allen ein in der Bedeutungsskala an erster Stelle stehender Gegenstand schlechthin heraus, das "Schöne", was als Zeichen dafür stehen kann, daß eine Wirklichkeit, die dieses Schöne zu generieren versteht, nicht nur existenzberechtigt, sondern bewahrenswert und tradierbar ist. Die in sich selbst ruhende Schönheit gewinnt hier erstmals Bedeutung als "Symbol der Sittlichkeit", sagt Karl Jaspers, da: "Die exemplarischen Schöpfungen des Genies unerschöpflich" sind. "Denn durch die Kunst erwächst die Liberalität der Denkungsart, geschieht die Erziehung zur Gemeinschaft vermöge der Mitteilbarkeit der schönen Form, bereitet das Bewußtsein des übersinnlichen Substrats vor zur Aufnahme sittlicher Ideen." (Jaspers, 1981, S. 105)

Freilich könnte man mit Hegel argumentieren, daß diese idealistische, ästhetische Erziehung nur für eine Elite zugänglich war, im gleichen Maße, wie ihre Befürworter zur geistigen Elite ihrer Zeit gehörten, und daß, solange nicht die Mehrzahl durch Chancengleichheit zu dieser Kunsterfahrung Zugang erhalte, eine auf ästhetischen Kategorien aufgebaute Erziehungs- und Bildungstheorie unrealistisch bleibe. Dagegen ist zu fragen, ob nicht unsere Bildungspluralität eines versäumt hat, die vielfältigen menschlichen Kräfte und Fähigkeiten, wie es Schiller, Humboldt oder Friedrich Schlegel fordern, als Vielfältigkeiten auszubilden und diese nicht dem Nützlichkeitsdenken und der Zweckrationalität eines modernen Denkens zu opfern, wodurch nach Meinung von A.O. Hirschmann "eine weniger vielgestaltige, weniger unberechenbare und eine eher 'eindimensionale' menschliche Persönlichkeit" geschaffen wurde. (Hirschman, 1984², S. 141)

Eine moderne pädagogische Interesse-Theorie kann deshalb m.M.n. nicht ohne Einbeziehung des Ästhetischen, d.h. des Kreativen schlechthin, und nicht ohne die Formulierung seiner besonderen Bedeutung als Bil-

dungsinhalt auskommen. Nur dort, wo der Interesse-Gegenstand in Kunst, Musik, Literatur und Religion einbezogen ist, kann er weitestgehend frei von politischen, ideologischen oder soziokulturellen Einflüssen gehalten werden, weil er zuerst der subjektiven Bewertung und Entscheidung des einzelnen unterliegt. Dabei handelt es sich vornehmlich um geistige Freiheit, die von der Aufklärung formuliert, bis heute ihre Bedeutung behalten hat und die Lew Kopelew meint, wenn er in seiner Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels meint, daß sich: "Das wahre geistige Leben in allen Ländern, besonders in denen, die autorität oder gar totalitär beherrscht werden, unabhängig von der Staatsmacht" entwickle. (Kopelew, 1984, S. 237) Deshalb ist die wirkliche Kultur eines Volkes nie vernichtet worden, sie hat die Staatssysteme überlebt und ist von denen weitergetragen worden, die um sie wußten und sie schätzten. Als wichtigstes Kommunikationsmittel diente dabei die Sprache. "Der Geist der Nation", sagt Lew Kopelew, "er lebt in der Sprache, in der Dichtung, in der Kunst, in der vielschichtigen Gedankenwelt, er be-seelt immer neue Generationen und wird auch von anderen Völkern übernommen und weiterentwickelt." (Kopelew, 1984, S. 238)

Es sind die kreativen, anteilnehmenden, ästhetisch/ethischen Kräfte und Strebungen, die der menschlichen Existenz letztendlich Sinn geben und von einer Generation zur anderen mit neuen Inhalten gefüllt werden. Pädagogisches Handeln muß diese Inhalte wieder verstärkt hervorheben. Neben Lernzielen, die dem wirtschaftlichen Wachstum, der ökonomischen Entwicklung und dem naturwissenschaftlichen Fortschritt dienen, müssen solche, die die geistig-ideellen Fähigkeiten des Menschen entwickeln, gleichberechtigt und gleichwertig stehen. Kommunikation, die in weiten Bereichen computer- oder medienbestimmt ist, führt zum Verkümmern der Sprache und damit verbundener Fähigkeiten, reduziert oder vernichtet aktiven Person-Gegenstand-Bezug und liefert die objektive Welt der unreflektierten Beliebigkeit und Mißachtung aus.

Zur wissenden Teilhabe ist jeder kreativ handelnde Mensch fähig, an ihrer Spitze der Künstler, durch den dem Objekt ein maximaler Wert verliehen wird. Auf solcher Grundlage kann Bildung und Kultur weiterbauen als dem unverwechselbaren Bestandteil einer Gesellschaft und

als unerschöpfliches Reservoir der Interesse-Findungen. Dabei können freilich, sagt Lew Kopelew, "die jeweiligen Staatsgewalten ... den Denkern, Dichtern und Künstlern wohl das Leben schwer machen, können sie begünstigen oder verfolgen, können Kulturschätze vergeuden oder sammeln, aber produzieren können sie nichts. Keine Staatsgewalt, keine politische Partei vermochte oder vermag Kultur zu schaffen". (Kopelew, 1984, S. 238) Das Verständnis der Freiheit hat sich nach der Aufklärung fast selbstverständlich mit Philosophie und Kunst verbunden. Jeder, der seine Bildung aus diesen Grundlagen bezog, war sich seiner Würde und Selbstbestimmung bewußt. Die Freiheit der Vernunft machte den Weg frei für selbstbestimmtes, intentionales Handeln. Seine "innere Selbständigkeit", sagt Wilhelm v. Humboldt, ist dem Menschen nicht mehr abzusprechen. (v. Humboldt, Bd. 1, 1960, S. 478) Und Friedrich Schlegel begründet diese Selbständigkeit mit dem Naturrecht, das die Gleichheit der Menschen unwiderruflich macht. Denn: "Wir alle, die wir Menschen sind, haben immer und ewig keinen andern Gegenstand und keinen andern Stoff aller Tätigkeit und aller Freude, als das eine Gedicht der Gottheit, dessen Teil und Blüte auch wir sind - die Erde. Die Musik des unendlichen Spielwerks zu vernehmen, die Schönheit des Gedichts zu verstehen, sind wir fähig, weil auch ein Teil des Dichters, ein Funke seines schaffenden Geistes in uns lebt und tief unter der Asche der selbstgemachten Unvernunft mit heimlicher Gewalt zu glühen niemals aufhört." (Schlegel, Schriften zur Literatur, 1985, S. 279/80)

LITERATURVERZEICHNIS

1. Quellen

Kant I., Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, suhrkamp, Frankfurt a.M. 1977²

- Kritik der reinen Vernunft, Bd. IV, 1977³

- Kritik der praktischen Vernunft, Bd. VII, 1977²

- Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Bd. VII, 1977²

Hegel G.W.F., Werke, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1927 ff.

- 'Wissenschaft der Logik'. Erster Teil. Die objektive Logik, IV. Bd., 1936

- 'System der Philosophie'. Erster Teil. Die Logik. VIII. Bd., 1940

- 'Geschichte der Philosophie', XIX. Bd., 1941

- Ästhetik, hrsg. von G. Lasson

- Ästhetik Bd. 1, Frankfurt a.M. 1965

- Ästhetik Bd. 2, Frankfurt a.M. 1966

- Enzyklopädie, hrsg. v. Nicolin/Pöggeler, Hamburg 1959

Schiller F., Werke, hrsg. von G. Fricke u. H.G. Göpfert 1962³

- Nachdruck in dtv-Klassiker, Bd. 13, München 1966

- 'Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen'

- 'Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen'

- 'Über das Erhabene'

Humboldt W. v., Werke in 5 Bd., hrsg. von Flitner A., Giel K., Darmstadt 1961-1980

- 'Theorie der Bildung des Menschen'

- 'Über die Gesetze der Entwicklung der Menschlichen Kräfte'

- 'Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung'
- 'Schriften zur Anthropologie und Geschichte', Bd. I, Stuttgart 1960
- Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Bd. V, Darmstadt 1981

Schlegel F., Werke, Kritische Friedrich Schlegel-Ausgabe, hrsg. von Behler E. unter Mitarbeit von J.-J. Anstett u. H. Eichner, München-Paderborn-Wien, 1969

- 'Philosophie des Lebens', Bd. 10
- 'Theorie des Menschen, Philosophische Vorlesungen' 1800-1807, 2. Teil, Bd. 13
- 'Philosophische Vorlesungen 1800-1807', 1. Teil, Bd. 12
- 'Die Griechen und Römer, Studien des klassischen Altertums', Bd. 1, 1979
- Schlegels Schriften zur Literatur, hrsg. von Rasch W., München dtv 1985²
- 'Lyceums- u. Athenäums-Fragmente', Bd. 2, 1967
- 'Über Lessing', 'Ideen', Bd. 2, 1967

Kierkegaard S., Werke, hrsg. von Hegner J., Köln 1960, Nachdruck in dtv-Klassiker, hrsg. von H. Diem und W. Rest, München 1975

- 'Tagebuch des Verführers', 1975
- 'Entweder - Oder', I. Teil, 1975
- ' Entweder - Oder', II. Teil, 1975 .
- 'Philosophische Borsamen und Unwissenschaftliche Nachschrift', 1844, München 1976
- 'Furcht und Zittern', 1976

2. Sekundärliteratur

- Adorno Th. A., Drei Studien zu Hegel, Frankfurt a.M., 1963
- Antoni C., Der Kampf wider die Vernunft, Stuttgart 1951
- Ballauf Th., Pädagogik, Bd. 1, München 1969
- Behler E., Friedrich Schlegel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Hamburg 1966, rowohlts monographien
- Behler E., Einführung, in: Friedrich Schlegel, Kritische-Ausgabe Bd. 1, München-Paderborn-Wien, 1979
- Blaß J., Interesse als pädagogische Grundkategorie bei Sören Kierkegaard, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen 18, 1964
- Blättner F., Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1973
- Bolten J., Zum denk- und werkgeschichtlichen Kontext der Briefe 'Über die ästhetische Erziehung des Menschen', in: Bolten J., Hrsg., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung, Frankfurt a.M. 1984
- Brockmeier J., Vermittlung und Sinn. Über die Aneignung der ästhetischen Bedeutung, in: Henze H.W., Hrsg., Lehrgänge. Erziehung in Musik. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik III, Frankfurt a.M. 1986
- Eichner H., Einführung in: Friedrich Schlegel Fragmente, Kritische-Ausgabe, Bd. 2, München-Paderborn-Wien, 1967
- Flitner A., Giel K., Nachwort zum 1. Bd. der Werke W. v. Humboldts, Stuttgart 1960
- Freud S., Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens III, Das Tabu der Virginität (1918), Werke Bd. V, Frankfurt a.M. 1972
- Fromm E., Psychoanalyse und Ethik, Bausteine zu einer Humanistischen Charakterologie, München 1985
- Fuchs H.J., Zur älteren Bedeutungsgeschichte des Interessebegriffs, in: Interesse und Gesellschaft, München 1977

- Fulda H.F., Georg Wilhelm Friedrich Hegel, in: Klassiker der Philosophie, München 1981
- Georges, Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch, Hannover, Darmstadt 1976
- Gerhardt V., Interesse, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. IV, Darmstadt 1976
- Gößmann W., Der Weg Friedrich Schlegels zu einer nachromantischen Ästhetik, in: Hochland 54, 1961
- Grimm J. u. W., Deutsches Wörterbuch, dtv, München 1984
- Grimminger R., Die ästhetische Versöhnung, in: J. Bolten, Hrsg., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung, Frankfurt a.M. 1984
- Heer F., Europäische Geistesgeschichte, Stuttgart 1957
- Hentig H. v., Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985
- Hirschman A.O., Leidenschaften und Interessen. Politische Begründung des Kapitalismus vor seinem Sieg, Frankfurt a.M. 1984²
- Hirsch-Weber, Hrsg., Politik als Interessenskonflikt, Stuttgart 1969
- Höffe O., Hrsg., Immanuel Kant, in: Klassiker der Philosophie, Bd. 2, München 1981
- Janke W., Die Zeit in der Zeit aufheben. Der transzendente Weg in Schillers Philosophie der Schönheit, in: Bolten J., Hrsg., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung, Frankfurt a.M. 1984
- Jaspers K., Was ist Erziehung, München 1981
- Keller W., Dasein und Freiheit, Abhandlungen und Vorträge zur philosophischen Anthropologie und Psychologie, Bern-München 1974
- Kluge F., Götze A., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1943
- Kopelew L., Im Willen zur Wahrheit, Frankfurt a.M. 1984

- Lersch Ph., *Aufbau der Person*, München 1962⁸
- Litt Th., *Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung*, Heidelberg 1953
- Lypp B., *Ästhetischer Absolutismus und politische Vernunft*, Frankfurt a.M. 1972
- Mayrhofer H., Zacharias W., *Ästhetische Erziehung, Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität*, Hamburg 1976
- Mehnert Fr., *Schlüsselwörter des psychologischen Wortschatzes der zweiten Hälfte des 18. Jhs.*, Berlin 1956
- Menze C., *Der Übergang von der ästhetisch-politischen zur literarisch-musischen Erziehung*, in: *Vierteljahrsschrift f. wissensch. Pädagogik*, 47. Jhg. 1971
- Mence C., *Die Bildungsreform Wilhelm v. Humboldts*, Hannover, Dortmund, Darmstadt 1975
- Müllges U., *Selbst und Sache in der Erziehung*, in: *Schriftenreihe Probleme der Erziehung*, Bd. 7, Wiesbaden-Dotzheim 1968
- Neuendorff H., *Der Begriff des Interesses*, Frankfurt a.M. 1973
- Nicolin F., *Grundlinien einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei G.W.F. Hegel*, Bonn 1955
- Paulsen A., *Sören Kierkegaard, Deuter unserer Existenz*, Hamburg 1955
- Pieper A., *Sören Kierkegaard*, in: *Klassiker der Philosophie II*, München 1981
- Pöggeler F., *Musische Erziehung*, in: *Wörterbuch der Pädagogik*, Bd. 2, Freiburg-Basel-Wien, 1977
- Pott H.G., *Die schöne Freiheit. Eine Interpretation zu Schillers Schrift 'Über die ästhet. Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen'*, München 1980
- Pott H.G., *Schiller und Hölderlin. Die neuen Briefe über die ästhet. Erziehung der Menschen*, in: *Bolten J., Hrsg., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung*, Frankfurt a.M. 1984
- Rasch W., *Nachwort zu Fr. Schlegels Schriften zur Literatur*, München 1985²

- Rehm W., Kierkegaard und der Verführer, München 1949
- Rexilius G., Grubitzsch S., Hrsg., Handbuch psychologischer Grundbegriffe, Hamburg 1981
- Riedel M., Theorie und Praxis im Denken Hegels, Frankfurt a.M. 1975
- Ritzel W., Erziehung und Bildung bei Schiller, in: Wilhelmshavener Vorträge, Heft 9, ca. 1950
- Ritzel W., Erziehung und Bildung bei Friedrich Schiller, in: Schriftenreihe d. Nordwestdt. Universitätsgesellschaft, Heft 9, o.J.
- Rubinstein S.L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1962⁵
- Ruppert W., Bürgerlicher Wandel. Die Geburt der modernen dt. Gesellschaft im 18. Jh., Frankfurt a.M. 1984
- Schaal H., Erziehung bei Kierkegaard, Heidelberg 1958
- Schiefele H., Lernmotivation und Motivlernen, München 1978²
- Schiefele H., Hauser K., Schneider G., "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung, in: Ztschr. für Pädagogik, Jhg. 25, Heft 1, Febr. 1979
- Schiefele H. et al., Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses, Gelbe Reihe Nr. 6, München 1983
- Schleißheimer B., Interesse, in: Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 2, Freiburg-Basel-Wien, 1977
- Schmid F., Pädagogische Theorien des Interesses, München 1980
- Schnieder A., Bedürfnis, in: Hdb. psychologischer Grundbegriffe, Hamburg 1981
- Schneewind K.A., Persönlichkeitstheorien II, Darmstadt 1984
- Schneider G., Hauser K., Schiefele H., Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: Ztschr. für Pädagogik, Jhg. 25, Heft 1, 1979
- Schütz O., Schillers Theorie des Schönen, Schlehdorff Obb. 1951

- Schwarz B., Wilhelm v. Humboldts Bildungsidee in ihrer Bedeutung für die Gegenwart, in: Die Brüder Humboldt heute, Mannheim 1968
- Spranger E., Schillers Geistesart gespiegelt in seinen philosophischen Schriften und Gedichten, in: Abhandlungen d. Preußischen Akad. d. Wissenschaften, Berlin Jhg. 1941
- Staiger E., Friedrich Schiller, Zürich 1967
- Stiehler G., Der Idealismus von Kant bis Hegel, Berlin 1970
- Thomae H., Hrsg., Die Motivation menschlichen Handelns, Berlin 1965
- Wulffen B. v., Erziehung im 'realen Nihilismus', in: gehört gelesen, 32. Jhg., Okt. 1985

Lebenslauf

Am 29. Juni 1937 wurde ich als Tochter des Verwaltungsbeamten Viktor Kupka und seiner Frau Agnes, geborene Pilot, in Rosenberg, Oberschlesien, geboren. Von Herbst 1943 bis Januar 1945 besuchte ich die Volksschule in Loben, Oberschlesien, und nach der Flucht nach Bayern von 1946-1948 die Volksschule in Holzkirchen, Niederbayern. 1948 trat ich ins Gymnasium der Salesianerinnen in Pielenhofen bei Regensburg über und wechselte nach dem Umzug meiner Eltern nach München im Jahre 1951 auf das Gymnasium der Armen Schulschwestern in München, wo ich 1957 meine Reifeprüfung ablegte. Von 1957-1961 studierte ich an der Universität in München Germanistik, Geographie und Geschichte und unterzog mich dem Teilstaatsexamen in Deutsch und Geographie. Anschließend war ich bis 1963 an mehreren Münchner städtischen Schulen als nebenamtliche Lehrkraft tätig. 1960 heiratete ich Herrn Dr. Walter Flemmer. Nach der Geburt meines zweiten Kindes schied ich aus dem Schuldienst aus.

Von 1975-1980 erteilte ich Deutschunterricht für Ausländer an der Volkshochschule Garching-Unterschleißheim. Im Winter 1980 immatrikulierte ich mich an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität in München und begann das Studium der Pädagogik, Psychologie und Geschichte mit dem Studienziel der Promotion.

Vorliegende Dissertation ist unter der Anleitung von Prof. Dr. Hans Schiefele entstanden. Die mündliche Prüfung möchte ich bei folgenden Dozenten ablegen:

Pädagogik: Prof. Dr. H. Schiefele

Psychologie: Prof. Dr. K.A. Schneewind

Geschichte: Prof. Dr. K. Schnith

